

## REFORMIN IMPLEMENTAATIO

- Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyytinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa

Raisa Ahtiainen  
Pro gradu -tutkielma  
Erityispedagogiikka  
Opettajankoulutuslaitos  
Helsingin yliopisto  
Huhtikuu 2010  
Jarkko Hautamäki



HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Raisa Ahtiainen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title REFORMIN IMPLEMENTAATIO - Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa			
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu -tutkielma; Jarkko Hautamäki		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98+9
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Suomessa käynnistyi vuonna 2008 Kelpo-kehittämistoiminta, jonka tavoitteena on jalkauttaa Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) linjauksia 233 kunnassa. Uuden strategian eräs keskeisimpiä muutosehdotuksia on siirtyminen oppilaan tukemisen kaksiportaisesta mallista (yleinen ja erityinen tuki) kolmiportaiseen malliin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Valtakunnallisessa kehittämistoiminnassa kuntia edustaa kunnallisiksi koordinaattoreiksi nimetyt henkilöt. Professori Jarkko Hautamäen johtama Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus tekee kehittämistoiminnan kehittävää arviointia, jonka yhteydessä haastateltiin 151 koordinaattoria marraskuussa 2008.</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan Kelpo-kehittämistoimintaa reformin implementaationa Michael Fullanin muutosteorian kautta. Tavoitteena on paikallistaa haastatteluaineistosta muutosteoreettisia ulottuvuuksia ja rakentaa näkemys reformin implementaation kannalta ratkaisevista tekijöistä. Lisäksi otetaan kantaa siihen, kuinka muutosteoreettiset tekijät haastatteluissa ilmenevät sekä mitä niiden esiintymisestä voidaan muutosprosessin näkökulmasta todeta. Tutkimuksen aineistona oli Koulutuksen arviointikeskuksen keräämä haastattelumateriaali. Haastattelut toteutettiin Vesalan ja Rantasen (2007) laadulliseen asennetutkimukseen perustuvalla menetelmällä, jota Hilasvuori sovelsi ja edelleen kehitti ryhmähaastattelumenetelmäksi kehittävän arvioinnin tarpeisiin. Koordinaattorit (n=151) haastateltiin 4-11 hengen ryhmissä. Aineiston analyysimenetelmä oli teorialähtöinen sisällönanalyysi ja se toteutettiin tietokoneavusteisesti Atlas.ti-ohjelmalla. Analyysin teoreettinen viitekehys perustuu Fullanin muutosteoriaan, jonka pohjalta luotiin seuraavat kolme teoreettista aineiston luokittelun pääkategoriaa: implementaatio, yhteistyö ja muutosprosessin perspektiivit.</p> <p>Haastatteluaineiston teorialähtöinen sisällönanalyttinen tarkastelu osoitti, että koordinaattoreiden puheessa esiintyi sekä positiivisessa että negatiivisessa suhteessa teoriakategorioihin luokittuvia ilmauksia. Lisäksi todettiin ilmaisujen osoittavan muutoksen läsnäolon. Reformin implementaation kannalta ratkaiseviksi tekijöiksi osoittautuvat rajapintojen haasteet, jotka syntyvät koulun kontekstissa uuden ja vanhan yhteensovittamisen myötä. Rajapintojen haasteet kohdistuvat erityisesti uuden kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoon. Ne luokittelevat käsitteellisiin, menetelmällisiin, toiminnallisiin ja uskomuksiin kohdistuviin haasteisiin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords reformi, implementaatio, muutosprosessi, Michael Fullan, Kelpo, tehostettu tuki, erityinen tuki			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston käyttätymistieteellisen tiedekunnan kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos - Institution – Department Department of Teacher Education	
Työn nimi - Arbetets titel - Title <b>IMPELEMENTING AN EDUCATIONAL REFORM - Content Analysis of the Speech of Municipal Kelpo Improvement Initiative Coordinators, Based on Michael Fullan's Change Theory</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's Thesis; Jarkko Hautamäki	Aika - Datum - Month and year April 2010	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 98+9
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The educational reform, launched in Finland in 2008, concerns the implementation of the Special Education Strategy (Opetusministeriö 2007) under an improvement initiative called Kelpo. One of the main proposed alterations of the Strategy relates to the support system of comprehensive school pupils. The existed two-level model (general and special support) is to be altered by the new three-level model (general, intensified and special support). There are 233 municipalities involved nationwide in the Kelpo initiative, each of which has a municipal coordinator as a national delegate. The Centre for Educational Assessment [the Centre] at the University of Helsinki, led by Professor Jarkko Hautamäki, carries out the developmental assessment of the initiative's developmental process. As a part of that assessment the Centre interviewed 151 municipal coordinators in November 2008.</p> <p>This thesis considers the Kelpo initiative from Michael Fullan's change theory's aspect. The aim is to identify the change theoretical factors in the speech of the municipal coordinators interviewed by the Centre, and to constitute a view of what the crucial factors in the reform implementation process are. The appearance of the change theoretical factors, in the coordinators' speech, and the meaning of these appearances are being considered from the change process point of view. The Centre collected the data by interviewing the municipal coordinators (n=151) in small groups of 4-11 people. The interview method was based on Vesala and Rantanen's (2007) qualitative attitude survey method which was adapted and evolved for the Centre's developmental assessment by Hiltasvuori. The method of the analysis was a qualitative theory-based content analysis, processed using the Atlas.ti software. The theoretical frame of reference was grounded on Fullan's change theory and the analysis was based on three change theoretical categories: implementation, cooperation and perspectives in the change process.</p> <p>The analysis of the interview data revealed spoken expressions in the coordinators' speech which were either positively or negatively related to the theoretical categories. On the grounds of these change theoretical relations the existence of the change process was observed. The crucial factors of reform implementation were found, and the conclusion is that the encounter of the new reform-based and already existing strategies in school produces interface challenges. These challenges are particularly confronted in the context of the implementation of the new three-level support model. The interface challenges are classified as follows: conceptual, method-based, action-based and belief-based challenges.</p>		
Avainsanat – Nyckelord - Keywords reform, implementation, change process, Michael Fullan, Kelpo, intensified support, special support		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University, Faculty of Behavioural Sciences Library		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

*”Change is a process, not an event”*  
*Michael Fullan*

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 KOULUN KEHITTÄMINEN .....</b>	<b>12</b>
2.1 KELPO-HANKE.....	12
2.2 KATSAUS KOULUN KEHITTÄMISEEN .....	13
2.3 KEHITTÄMISHANKE TUTKIMUSKOhteena .....	16
2.4 REFORMIKÄSITTEEN SUHDE KEHITTÄMISHANKKEeseen .....	17
<b>3 MUUTOSTEORIA.....</b>	<b>19</b>
3.1 FULLANIN MUUTOSTEORIAN AJANKUVAUKSELLINEN ULOTTUVUUS .....	19
3.2 MUUTOS KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ.....	20
3.3 HUOMIOITA MUUTOSTEORIAAN.....	22
<b>4 MUUTOSPROSESSI .....</b>	<b>23</b>
4.1. MUUTOSPROSESSIN VAIHEET.....	23
4.2 INITIAATIO.....	24
4.3 IMPLEMENTAATIO .....	25
4.4 INSTITUTIONAALISTAMINEN.....	27
4.5 MUUTOSPROSESSIN PERSPEKTIIVIT .....	27
<b>5 FULLANIN MUUTOSPARADIGMA.....</b>	<b>28</b>
5.1 HUOMIOITA PARADIGMAN RAKENTUMISEEN.....	28
5.2 MUUTOKSEN KAHDEKSAN OPPIA.....	30
<b>6 FULLANIN REFORMIARGUMENTTI.....</b>	<b>33</b>
6.1 REFORMIARGUMENTIN TAUSTAVAIKUTTAJIA .....	33
6.2 REFORMIARGUMENTTI.....	38
<b>7 TUTKIMUKSEN ASETELMALLINEN KUVAUS .....</b>	<b>41</b>
7.1 TUTKIMUKSEN AINEISTO .....	41
7.2 LAADULLINEN ASENNETUTKIMUS RYHMÄHAASTATTELUMETODINA .....	42
7.3 ANALYYSIN TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN RAKENTUMINEN.....	45
7.4 TIETOKONEAVUSTEINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	49
7.5 AINEISTON TYÖSTÄMINEN JA ANALYYSI.....	50
<b>8 MUUTOSTEOREETTISET ULOTTUVUUDET KOORDINAATTOREIDEN PUHEESSA .....</b>	<b>52</b>
8.1 MUUTOSTEOREETTISTEN TEKIJÖIDEN MÄÄRÄLLINEN TARKASTELU .....	52
8.2 IMPLEMENTAATIO .....	54
8.2.1 Ymmärrettävyys .....	55
8.2.1.1 Tukimuotokäsitteet .....	55
8.2.1.2 Kehittämistoimintaan liittyvät merkitykset.....	59
8.2.1.3 Päätelmä.....	62

8.2.2 Kompleksisuus .....	64
8.2.2.1 Menetelmällinen ulottuvuus.....	64
8.2.2.2 Toimintamallit ja uskomukset.....	65
8.2.2.3 Päätelmä.....	68
8.2.3 Muutostarve.....	69
8.2.3.1 Tasa-arvokysymykset opetuksen järjestämisessä.....	69
8.2.3.2 Päätelmä.....	71
8.2.4 Paikalliset tekijät .....	72
8.2.4.1. Reformihistorian merkitys .....	73
8.2.4.2 Kouluyhteisön toimijat.....	74
8.2.4.3 Päätelmä.....	75
8.3 YHTEISTYÖ.....	76
8.3.1 Professionaalinen yhteisöllisyys.....	76
8.3.1.1 Yhteisöllisyyden merkitys ja haasteet kouluyhteisössä .....	76
8.3.1.2 Päätelmä.....	78
8.3.2 Tieto ja moraalinen päämäärä.....	79
8.3.2.1 Tietoon ja moraaliseen päämäärään kohdistuvat ulottuvuudet .....	80
8.3.2.2 Päätelmä.....	82
8.4 YHTEENVETO .....	82
<b>9 DISKUSSIO .....</b>	<b>87</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>94</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>100</b>

## 1 JOHDANTO

Suomessa on meneillään 2000-luvun laajin peruskouluun kohdistuva Kelpo-kehittämistoiminnaksi<sup>1</sup> nimetty reformin implementaatio, jonka keskeinen asiakirja on opetusministeriön (2007) lanseeraama Erityisopetuksen strategia. Erityisopetuspainotteisesta nimestä huolimatta strategian linjaukset tähtäävät laajasti peruskoulun yleisten käytänteiden uudelleenorganisointiin. Reformin ensimmäinen aalto käynnistyi vuonna 2008<sup>2</sup> ja sen piiriin kuuluu 233 kuntaa ympäri maata. Kuntia edustaa valtakunnallisella tasolla kunnallisiksi koordinaattoreiksi nimetyt henkilöt.

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen Kelpo-kehittämistoimintaan kohdistuneen kehittävän arvioinnin yhteydessä kerättyä ryhmähaastattelumateriaalia hyväksikäyttäen. Tutkimuksessa *tarkastellaan sisällönanalyttisesti muutosteoreettisten tekijöiden esiintymistä Kelpo-hankkeen kunnallisten koordinaattoreiden puheessa*. Muutosteoreettisten ulottuvuuksien paikallistamisen myötä *rakennetaan näkemys siitä, mitkä ovat tämän aineiston pohjalta kriittisiksi nousevat tekijät reformin implementaation läpiviennin kannalta*. Lisäksi *otetaan kantaa siihen, kuinka nämä teoriaan linkittyvät ilmaukset aineistossa esiintyvät sekä mitä niiden esiintymisestä voidaan muutosprosessin näkökulmasta todeta*.

Tutkimuksessa käytetyn aineiston keruu on toteutettu Vesalan ja Rantasen (2007) laadulliseen asennetutkimukseen pohjautuvalla menetelmällä, jota Hilasvuori on soveltanut ja edelleen kehittänyt Koulutuksen arviointikeskuksen tarpeita vastaavaksi ryhmähaastattelumetodiksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu Michael Fullanin muutosteoreettisen ajattelun ympärille. Fullanin valinta tutkimuksen keskeiseksi teoreetikoksi perustuu kahteen lähtökohtaan. Ensinnäkin Fullanin muutosteoreettinen näkemys on laaja ja mahdollistaa reformin implementaation tarkastelun monitasoisen sekä kompleksisen muutosprosessin näkökulmasta. Lisäksi Fullan on yleisesti tunnustettu muutos-teoreetikko ja hän lukeutuu aikamme keskeisten koulureformitutkijoiden joukkoon (ks. mm. Hargreaves 2009)

---

<sup>1</sup> Eli tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, josta tässä tutkimuksessa käytetään myös nimiä Kelpo-hanke/kehittämishanke.

<sup>2</sup> Hanke sai jatkoa toisen aallon käynnistyttyä syksyllä 2009. Mainittu kuntaluku koskee ensimmäistä aaltoa.



Kouluun kohdistuvia reformihankkeita on tutkittu ja raportoitu runsaasti sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla ja tutkimustiedon yhdistäminen koulutusta koskevaan päätöksentekoon on lisääntynyt viime vuosikymmenen aikana. Fullanin ohella reformia ja muutosprosessia ovat käsitelleet ainakin Datnow (2010), Hargreaves (2010a), Senge (2000) ja Stoll (2006). Kotimaista koulun kehittämishanketutkimusta ovat tehneet muun muassa Aineslahti (2009), Hellström (2004) ja Sahlberg (1996). Lisäksi opetushallituksen alaisten reformihankkeiden yhteydessä on julkaistu hankkeiden keskeisiä tavoitteita ja toimintamuotoja kuvaavia hankeraportteja<sup>3</sup>.

Reformitutkimuksen kentällä tarkasteltuna oma tutkimukseni saa merkityksensä kahden lähtökohdan kautta. Ensinnäkin meneillään oleva Kelpo<sup>4</sup> on laajin viime vuosina käynnistynyt kansallinen peruskoulun kehittämishanke. Sen ajantasainen tarkastelu muutosteoreettisesta näkökulmasta synnyttää aikalaistulkintaa koulun kehittämiseen kohdistuvista merkityksistä ja ideaalimalleista. Toiseksi ryhmähaastatteluaineisto on kerätty kehitteillä olevalla tutkimusmenetelmällä. Tutkimus tuottaa siten uutta tietoa käytetyn menetelmän mahdollisuuksista ja soveltumisesta Kelpo-kaltaisten hankkeiden laadulliseen analysointiin.

Tutkimusaihetta lähestytään tässä siten, että ensin esitellään lyhyesti Kelpo-hankeeseen ja koulun kehittämiseen liittyviä tekijöitä. Keskeisenä teoreettisena antina on Fullanin muutosteoreettinen ajattelu, jota avataan muutosprosessin, muutosparadigman ja reformiargumentin kautta. Muutosteorian tarkoitus tässä tutkimuksessa on pohjustaa lukijaa ymmärtämään reformin implementaatioissa vaikuttavia kompleksisia rakenteita ja siten luoda pohjaa haastatteluaineiston muutosteoreettiselle tarkastelulle. Tutkimuksen asetelmallisessa kuvauksessa tuodaan esiin tutkimuksen kannalta keskeiset aineistoon, haastattelumenetelmään ja analyysiin liittyvät tekijät. Haastatteluaineiston muutosteoreettisten ulottuvuuksien tarkastelu tapahtuu peilaamalla koordinaattoreiden puhetta Fullanin teorian pohjalta rakennetun muutosteoreettisen viitekehyksen ja Erityisopetuksen strategian linjausten kautta. Tarkastelun yhteenvedossa aineistosta esiin nousseiden huomioiden ja teoreettisten näkemysten välille rakennetaan muutos-

---

<sup>3</sup> Mm. Holopainen & Ojala 2006 (toim.) LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin.

<sup>4</sup> Kelpo-juuret osana pidemmän aikavälin hankejatkoa ulottuvat 1990-luvulle. Ks. luku 2.2.

prosessin moniulotteisuutta kuvaavia yhteyksiä. Diskussio-osuudessa pohditaan tehtyjä päätelmiä sekä arvioidaan tutkimusta kokonaisuudessaan.

## **2 KOULUN KEHITTÄMINEN**

### **2.1 KELPO-HANKE**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltava reformin<sup>5</sup> implementaatio on opetushallituksen koordinoima Kelpo-hanke<sup>6</sup>. Kehittämistoiminnan tavoitteena on saattaa Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) mukaisia linjauksia osaksi käytännön koulutyötä. (Kelpo 2009a.) Strategian sisältämien uudistuslinjausten syntyyn on osaltaan vaikuttanut erityisopetuksen voimakas määrällinen kasvu ja sen myötä noussut tarve pohtia uudelleen opetuksen järjestämisen periaatteita (Opetusministeriö 2007, 54; myös Kirjelmä 2005; Raportti 2006;). Erityisopetuksen strategian keskeisiin sisältöihin kuuluu oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin pulmien ennaltaehkäisy sekä varhainen puuttuminen. Strategian linjausten myötä peruskouluissa otetaan käyttöön uusi tukimuoto, tehostettu tuki<sup>7</sup>. (Kelpo 2009a; ks. Opetusministeriö 2007.) Kelpo-hanke on osa laajempaa opetusministeriön Perusopetus paremmaksi -ohjelmaa (POP), jonka keskeisiä tavoitteita ovat opetuksen korkean laadun ja monipuolisen tarjonnan turvaaminen, opetuksellisten ja sivistyksellisten perusoikeuksien turvaaminen kaikille lapsille ja nuorille, sekä ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen lisääminen. Ohjelman rahoitus ja toteutus kohdistuvat vuosiin 2008–2011. (Kelpo 2009a; Opetusministeriö 2009b.)

Tutkimukseni suhde Kelpo-hankkeeseen rakentuu Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen kautta. Professori Jarkko Hautamäen johtama Koulutuksen arviointikeskus tekee hankkeessa kehittävää arviointia. Kelpon kaltaisen reformihankkeen yhteydessä kehittävän arvioinnin tehtävänä on muun muassa tunnistaa hankkeessa vaikuttavia toimintaprosesseja, löytää hyviä käytänteitä ja lisätä ymmärrystä erityisopetuksen strategian keskeisten tavoitealueiden kehittämisestä. Koulutuksen arviointikeskus on tehnyt yhteistyötä hankkeessa mukana olevien kuntien<sup>8</sup> kanssa ja tukenut niitä uuden

---

<sup>5</sup> Reformista tarkemmin luvussa 2.4.

<sup>6</sup> Kehittäminen, Laatu, PerusOpetus.

<sup>7</sup> Strategian sisältöjä käydään tarkemmin läpi aineiston analyysin yhteydessä luvussa 8.

<sup>8</sup> Kelpo-hankkeen piirissä oli 233 kuntaa syksyllä 2008.

strategian mukaisten toimintasuunnitelmien laatimisessa. Lisäksi arviointikeskuksen edustajat ovat osallistuneet hankkeen puitteissa järjestettyihin alueellisiin koulutustilaisuuksiin. (Kelpo 2009b.) Alueellisten koulutusten yhteydessä on toteutettu kehittävään arviointiin lukeutuvat kuntakoordinaattoreiden ryhmähaastattelut, jotka ovat tämän tutkimuksen aineistona.

## *2.2 KATSAUS KOULUN KEHITTÄMISEEN*

Peruskouluun on sen olemassaolon ajan kohdistunut tiettyjä odotuksia ja tavoitteita (ks. esim. Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. 1977) ja näiden voi tulkita ylläpitäneen tarvetta erilaisille kehittämishankkeille. Yksistään 2000-luvun ensimmäisen kymmenen vuoden aikana on ollut vireillä useita esi- ja perusopetuksen kehittämishankkeita. Yleisesti hankkeista voisi todeta, että ne ovat kohdistuneet sekä yksittäisiin teemoihin kuten monikulttuurisuus että laajempiin opetuksen kehittämishankkeisiin. (Ks. Opetushallitus 2010a.)

Erityisopetuksen kysymyksiin ja tilaan sekä erityisopetuksen rooliin ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen kehittämiseen osana perusopetusta on paneuduttu useissa Opetushallituksen kehittämishankkeissa. Viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana on toteutettu ainakin seuraavat kansalliset hankkeet: Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen (1997–2001), LATU - Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa (2002–2004), Erilaiset oppijat - yhteinen koulu (2004–2006) ja ALPO - Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa (2005–2008). (Holopainen & Ojala 2006; Opetushallitus 2009a; 2009b; 2010b; 2010c.) Edellä mainitut hankkeet ja nyt käynnissä oleva Kelpo muodostavat tietynlaisen kehittämishankkeiden ketjun<sup>9</sup>. Holopainen & Ojala (2006) toteavat LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin -raportin johdannossa, että nämä erityisopetusta sivuavat hankkeet ovat olleet kehityksellinen ja toistensa kokemuksia hyväksi käyttävä jatkumo (Holopainen & Ojala 2006, 3). Tässä ketjussa on todettavissa samansuuntaisia linjauksia liittyen hankkeiden tavoitteisiin sekä näkemyksiin keskeisistä kehittämiskohteista. Mainituissa hankkeissa on jollain tasolla ollut esillä muun muassa seuraavia ajatuksia: havainto kuntien välisistä eroista erityis-

---

<sup>9</sup> Tässä on tarkasteltu jatkumonäkökulmasta vain mainittuja hankkeita 2000-luvun taitteesta nykypäivään.

opetuksen järjestämisessä, tavoitteita yleis- ja erityisopetuksen mahdollisuuksiin vastata paremmin kaikkien oppilaiden tarpeisiin, tarve opettajien tiedollis- taidollisen osaamisen lisäämiselle sekä opettajien yhteistyön näkeminen kehittämisen voimavarana. Hankkeiden laajuudesta voi todeta, että Kelpo on selkeästi kansallisesti kattavin (233 kuntaa). Hankkeisiin osallistuneiden kuntien<sup>10</sup> lukumäärissä näkyy kasvua siten, että 1990-luvun lopun Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa oli mukana 24 kuntaa<sup>11</sup> kun taas Alpo-hankkeessa 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen loppupuoliskolla vastaava luku oli 80 (Ikonen & Ojala 2001; Opetushallitus 2010b).

Osa kunnista on ollut mukana yhdessä tai useammassa hankkeessa ennen Kelpoa. Tässä tutkimuksessa kysymys siitä, mikä osa Kelpo-hankkeen kunnista on ollut mukana myös näissä mainituissa aiemmissa hankkeissa, on jouduttu aiheen rajauksellisista syistä jättämään tarkastelun ulkopuolelle. Kuitenkin havainto siitä, että nyt Kelpon myötä laajemmin kansallisesti esiin tulleet kehityslinjaukset ovat olleet mukana suomalaisessa koulutuskeskustelussa ja kehitystyössä aktiivisesti jo yli vuosikymmenen, on olennaista tuoda esille.

Kaiken kaikkiaan koulujen kehittäminen ja mahdollisimman hyvän perusopetuksen turvaaminen kaikille lapsille on niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin tunnustettu tavoite. Suomi on useiden muiden maiden tavoin sitoutunut erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin sekä julistuksiin. (Ks. esim. Opetusministeriö 2007, 11–12.) Ainscow (2007) toteaa, että kansainväliset inklusiivista koulua koskevat keskustelut ovat viime vuosikymmenten aikana johtaneet siihen, että inklusion tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koulun näkemistä kaikkien kouluna (mt. 147). Tämä aatesuunta onkin mukana useissa koulun kehittämiseen tähtäävissä strategioissa<sup>12</sup> ja hankkeissa kuten esimerkiksi Englannin Removing Barriers to Achievement<sup>13</sup> sekä Yhdysvaltojen No Child Left Behind (Rouse & McLaughlin 2007, 86, 88).

---

<sup>10</sup> Erilaiset oppijat - yhteinen koulu-hankkeessa osallistujiksi on mainittu 33 koulutuksenjärjestäjää, ei kuntaa.

<sup>11</sup> Mainittu kuntien lukumääräksi ns. hankkeen ensimmäisessä aallossa. Kuntien lisäksi hankkeeseen osallistui 13 valtionkoulua ja kolme normaalikoulua. (Ks. Ikonen & Ojala 2001, 17).

<sup>12</sup> Suomessa tämä näkemys tulee esiin Erityisopetuksen strategiassa (2007) mm. lähikouluperiaatteen korostamisen myötä.

<sup>13</sup> Vuonna 2004 käynnistetty.

Ulkomaisista kehityshankkeista tarkastelen lähemmin edellä mainittua Yhdysvalloissa käynnissä olevaa No Child Left Behindia (NCLB). NCLB:ssa on taustalla joitakin samankaltaisia kansainvälisiin linjauksiin nojaavia ajatuksia kuin esimerkiksi Kelpo-hankkeessa, vaikka ne eivät suoraan olekaan vertailukelpoisia. NCLB:n keskeisiin lähtökohtiin kuuluu kaikkien lasten oppimismahdollisuuksien parantaminen (Paige 2006, 465). Linjaus sisältää ajatuksen siitä, että koulujen olisi entistä paremmin kyettävä kohtaamaan oppilaiden oppimisvalmiuksien, yksilöllisten tarpeiden ja etnisten taustojen variaatiot. Tämä edellyttää opettajien aineenhallintaan ja opetustekniikoihin liittyvän tiedollis- taidollisen osaamisen lisäämistä. (Cochran-Smith & Lytle 2006, 671; 678.) Yleisesti NCLB sisältää huomion, jonka mukaan Yhdysvaltojen vahvan koulutuksellisen desentralisaation perinne on johtanut varsin vaihtelevien käytäntöjen syntymiseen osavaltiotasolla ja siten NCLB pyrkii joidenkin yhdenmukaisempien yleisten linjausten ja käytänteiden luomiseen. (Paige 2006, 466; 468.)

Kelpo-hanketta ajatellen NCLB on hyvä esimerkki ja vertailupinta ainakin kahdesta näkökulmasta käsin. Ensinnäkin NCLB tuo esiin sen, millaisesta aikajänteestä puhutaan, kun kyseessä on laajamittaisen kansallisen reformihankkeen tavoitteiden saavuttaminen. NCLB:n keskeinen linjaus, kaikkien oppilaiden akateemisen suoriutumistason kohottaminen, vaatii kouluilta yleisten vaatimustasojen ja standardien määrittämistä sekä tavoitteiden saavuttamista mittaavien arviointimenetelmien kehittämistä. Ajallisesti NCLB:n läpivientiä lähestytään siten, että vuonna 2002 alkaneen hankkeen arvioidaan saavuttaneen tavoitteensa vuoteen 2014 mennessä. Tai ainakin tämä 12 vuoden jakso on se aikajänne, jonka puitteissa tavoitteiden saavuttamisen astetta tullaan arvioimaan. (Borkowski & Sneed 2006, 506; Paige 2006, 470; Rouse & McLaughlin 2007, 90.)

Toiseksi Kelpo-hankkeen näkökulmasta NCLB:n voi nähdä esimerkkinä laajamittaisen reformihankkeen implementaation haasteista, sillä perustaltaan tärkeisiin oppimismahdollisuuksien tasa-arvoistamisen kysymyksiin pureutuva hanke on ollut myös kritiikin kohteena ja sen on toisinaan todettu tuottavan enemmän harmia kuin hyötyä (Fullan 2009, 107). Ongelmalliseksi on osoittautunut muun muassa se, että keskeiset linjaukset eivät ole niinkään sidottuja koulutusalan tieteellisiin tai tutkimuksellisiin lähtökohtiin, vaan ideologisiin ratkaisuihin. Lisäksi hanke jää kriitikoiden näkökulmasta liian yleiselle valtakunnalliselle määritelmätasolle ja paljon keskeisten linjausten käytäntöihin liit-

tyvää määrittelyä tapahtuu paikallisesti osavaltioissa. Niinpä kriitikoiden mukaan NCLB:ssa tavoiteltu alueellisten koulutuslinjausten yhtenäistäminen jää siten todennäköisesti puutteelliseksi. (Borkowski & Sneed 2006, 507; 513.)

### *2.3 KEHITTÄMISHANKE TUTKIMUSKOhteena*

Koulujen kehittämisestä on kirjoitettu, ja sitä on tutkittu, kasvavassa määrin viime vuosikymmeninä. Esimerkiksi Journal of Educational Change -lehden kymmenvuotiskatsauksessa Cooper, Levin ja Campbell (2009) toteavat, että viimeisen kymmenen vuoden aikana tutkimustiedon hyväksikäyttö julkisten palvelujen kehittämisessä, kuten koulutus, on lisääntynyt kaikkialla maailmassa. Tutkimustiedon uskotaan muun muassa lisäävän päätöksentekoon asiantuntijuutta, tuottavan tehokkaampia käytäntöjä ja aiempaa parempia lopputuloksia. (Mt. 160.)

Fullanin ohella koulureformia ja muutosta ovat tutkineet muun muassa Hargreaves ja Datnow. Hargreaves on käsitellyt tutkimuksissaan sekä julkaisuissaan muutoksen ja kehittämisen näkökulmasta koulujen rehtorien johtajuutta<sup>14</sup> sekä opettajien professionaalista kehitystä (ks. Hargreaves 2010a; 2010b). Datnow'n tutkimuksen kohteisiin kuuluvat koulureformin alueella opettajien professionaalisuus ja oikeudenmukaisuuden kysymykset. Datnow'n tutkimusotteessa on usein sosiologinen näkökulma aiheeseen, ja hän on käsitellyt esimerkiksi sukupuoliroolien (gender) ja reformin leikkauspistettä. (Datnow 2010.) Mainittujen lisäksi koulureformin aihepiiriin ovat ulkomaisista tutkijoista perehtyneet muun muassa Stoll (2006) ja Senge (2000). Fullanin edustamaan teoreettiseen näkemykseen ovat esittäneet kriittisiä kommentteja ja kysymyksiä ainakin Datnow (2006), Noguera (2006) ja Stoll (2006). Otan heidän kommenttinsa huomioon tämän tutkimuksen kannalta oleellisilta osin työn loppupuolella.

Myös Suomessa on julkaistu melko runsaasti koulun kehittämistyötä koskevaa tutkimusta sekä erilaisia kehittämishankeraportteja<sup>15</sup> viime vuosikymmeninä. Seinä (1996) on tutkinut koulun laadullista ja toiminnallista kehittämistä ammattikouluympäristössä.

---

<sup>14</sup> Suomen näkökulmasta kiinnostavana mainittakoon mm. Hargreaves ym. 2007. OECD tapaustutkimusraportti "School leadership for systemic improvement in Finland".

<sup>15</sup> Joitakin hankeraportteja mainitaan (mm. Holopainen & Ojala 2006) luvussa 2.2.

Vanhalakka-Ruohon (1999; 2000) toimittamat Kohti yhteistä oppimista, kannanottoja koulun kehittämiseen (1999) ja Sillanrakentajan opas, toimintamalleja koulun kehittämiseen (2000) -artikkelikokoelmat nostavat esiin opettajan ammattiin ja opettajan rooliin liittyviä tekijöitä sekä koulua organisatorisena rakenteena koulun kehittämisen näkökulmasta (ks. Huusko & Pietarinen 1999; Kuittinen & Salo 1999; Kuittinen 2000). Hilasvuori ja Rantanen (2000) ovat tutkimuksessaan analysoineet koulun sosiaalisen toiminnan kehittämisen esteitä. Fullanin muutosteoreettista ajattelua koulun kehittämisen tutkimuksessa ovat hyödyntäneet esimerkiksi Aineslahti (2009), Hellström (2004) ja Sahlberg (1996). Aineslahti ja Hellström ovat käyttäneet Fullanin teoriaa eräänä tarkastelukulmana kuvatessaan muutosprosessin luonnetta sekä koulua muutosympäristönä. Sahlberg on nojannut muiden muassa Fullaniin koulun kehittämisen tutkimuksen historian läpikäynnissä sekä opettajan ammatin autonomisuuden ja kehittämishankkeen vaatimusten välisen suhteen kuvaamisessa.

#### *2.4 REFORMIKÄSITTEEN SUHDE KEHITTÄMISHANKKEESEEN*

Tämä tutkimus käsittelee reformin implementaatiota<sup>16</sup> Michael Fullanin muutosteorian kautta. Keskeisiksi tekijöiksi näin ollen muodostuvat implementaation ohella reformi ja muutosteoria. Yleisesti ottaen termiä reformi käytetään silloin, kun puhutaan suunnitelmallisesta ja laillista tietä tapahtuvasta uudistuksesta. Reformilla pyritään tekemään jokin uudenlaiseksi. (Suomen kielen perussanakirja 2001, 630; YSO.) Käytän tässä termejä reformi ja uudistus rinnasteisessa merkityksessä.

Fullanin (2001) mukaan koulureformi (educational reform) tarkoittaa kulttuurinmuutosta koululuokissa, kouluissa ja yliopistossa. Tästä näkökulmasta reformille keskeisiä ovat ne merkitykset, joita sille annetaan niin laajasta kuin suppeasta näkökulmasta käsin<sup>17</sup>. Laajalla (big picture) näkökulmalla Fullan viittaa suuriin yleisen tason sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin merkityksenantoihin. Suppea näkökulma (small picture) käsittää koulusysteemin eri tason toimijoiden subjektiiviset merkityksenannot tai niiden puutteen. (Mt. 7–8.) Muutosvoimat-trilogiassa<sup>18</sup> Fullan (2003a) tekee jaon reformin I ja II vaihee-

---

<sup>16</sup> Implementaatiosta tarkemmin muutosprosessin yhteydessä luvussa 4.

<sup>17</sup> Merkityksenantoihin tässä tutkimuksessa kuuluu mm. moraalinen päämäärä ks. luvut 5.2 ja 6.1.

<sup>18</sup> Change Forces -trilogia (1994; 1999; 2003).

seen (phase I & II reforms). Jaolla voidaan mallintaa uudistuksen sisäistymistä koulusysteemissä. I vaihe käsittää lähinnä kansallisen tason normatiiviset uudistuslinjaukset ja muutoksia käytännöntason toiminnassa kuten esimerkiksi oppimistulosten kohentamista. II vaihe vie reformin sisältämät ajatukset syvemmälle kouluyhteisön uskomuksiin, työskentelytapoihin ja -ympäristöön. (Mt. 3, 5.) Reformin tulee siis leikata läpi valitsevat olosuhteet, konteksti ja koulukulttuuri (Fullan 2006a, 122). Tässä vaiheessa on keskeistä opettajien professionaalinen luova toiminta, johon kuuluu muun muassa työn kehittäminen, uudet innovaatiot ja keskinäinen tiedonjakaminen (Fullan 2003a, 5). Kahden vaiheen reformikuvaus sisältää ajatuksen uudistuslinjausten asteittaisesta sisäistymisestä kouluyhteisön käytännöissä ja uskomuksissa. Etenkin II vaiheen saavuttaminen näyttäisi edellyttävän aiemmin mainittua koulutason kulttuurinmuutosta tapahtuvaksi. Fullanin mukaan haasteellista koulureformien kohdalla on pysyvyyden aikaansaaminen. Vaikuttaa sille, että reformin I vaiheen muutokset ovat useimmiten realistisia saavuttaa, mutta II vaiheen sisäistäminen ja sen myötä jatkumon luominen eivät ole itsestään selviä. (Ks. Fullan 2003a.)

Fullan tekee määrittelyllisen eron laajamittaisen reformin ja suppeampien paikallisten kouluinnovaatioiden tai -kokeilujen välille. Fullan (2000) asettaa laajamittaiselle (large-scale) reformille kaksi mahdollista kriteeriä (mt. 8). Ensinnäkin reformin on kohdistuttava koko järjestelmään ja sen on pyrittävä tuottamaan muutosta järjestelmän kaikilla tasoilla<sup>19</sup> (Fullan 2009, 102). Toiseksi reformin tulee koskea vähintään 50 koulua tai 20 000 oppilasta<sup>20</sup>. Näistä kriteereistä ainakin toisen tulee toteutua, jotta reformi määrittyy laajamittaiseksi. Laajamittainen reformi voi mainittujen kriteerien puitteissa koskea jotain tiettyä koulualuetta, koulualueita tai olla kansallinen hanke. (Fullan 2000, 8, 15.) Lisäksi Fullan (2009) toteaa, että laajamittainen reformi on se järjestelmien kokonaisvaltaisen kehittämisen muoto, joka on lisääntynyt ja yleistynyt kansainvälisesti tarkasteltuna 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä. Fullan myös ennustaa, että se on reformimuoto, jota tullaan tulevaisuudessa tavoittelemaan, tutkimaan ja soveltamaan yhä enenevässä määrin. (Mt. 111.)

---

<sup>19</sup> Tasot ovat koulu, alue ja valtio. Tasoja käsitellään reformiargumentin yhteydessä luvussa 6.

<sup>20</sup> Fullan ei määritä lukuja suhteessa tiettyyn valtioon tai asukaslukuun. Pidän lukuja viitteellisinä, kun asiaa tarkastellaan Suomen näkökulmasta.



Kuten todettua tässä tutkimuksessa reformilla tarkoitetaan 233 kunnassa vuonna 2008 käynnistynyttä Kelpo-hanketta, jonka tavoite on Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) mukaisten linjausten käytännön tasolle saattaminen. Kelpo siis täyttää Fullanin asettamat laajamittaisen reformin kriteerit. Fullanin reformimäärittelyyn ja Kelpo-hankkeeseen liittyen on todettava, että tutkimukseni näkökulmasta ymmärrän reformin kahden ulottuvuuden kautta. Ensinnäkin reformi pitää sisällään ylhäältä asetetun strategisen linjauksen, jossa reformin lähtökohdat ja tavoitteet asetetaan sekä tehdään esitys tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiseksi reformiin kuuluvat ne konkreettiset toimenpiteet, joita ryhdytään luomaan reformin strategisen ulottuvuuden ohjaamien linjausten mukaisesti. Kelpo-hankkeessa nämä molemmat ulottuvuudet ovat läsnä siten, että strateginen ulottuvuus rakentuu Erityisopetuksen strategian kautta ja konkreettiset toimenpiteet tulevat esiin kehittämistoiminnan myötä. Näihin kahteen ulottuvuuteen liittyvät ja osin niitä läpileikkaavat myös Fullanin mainitsema laajemman ja suppeamman näkökulman kautta reformiin kohdistuvat merkityksenannot.

### **3 MUUTOSTEORIA**

#### **3.1 FULLANIN MUUTOSTEORIAN AJANKUVAUKSELLINEN ULOTTUVUUS**

Fullan (1994) aloittaa Muutosvoimat-trilogian toteamalla, että muutos on tullut osaksi postmodernin yhteiskunnan toimintatapaa (mt. 18, 194–195). Toisaalla Fullan (2003a) täydentää näkemystään esittämällä käsityksensä siitä, mitä muutoksen jatkuva läsnäolo edellyttää professioissa toimivilta henkilöiltä. Keskeiseksi näyttäisi muodostuvan yksilön, ja myös toisaalta koko työyhteisön, kyky tiedolliseen, innovoivaan, intellektuaaliseen ja oppivaan toimintaan. (Fullan 2003a, 10.) Yleisestä näkökulmasta tarkasteltuna Fullanin muutosteorian lähtökohta-ajatus jatkuvasta muutosvaatimuksesta myötäilee muun muassa näkemystä postmodernista yksilöstä, elinikäisen oppimisen ideologiaa sekä kansallisia ja kansainvälisiä asiakirjatekstejä. Esittelen seuraavassa joitakin poimintoja edellä mainituista.

Muutosvoimat-trilogian ensimmäisen osan syntyhetkillä yhteiskunnan ja työelämän kehityksen suuntaa hahmoteltiin muun muassa elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti. Tuolloin nähtiin, että elinikäisen oppimisen vaatimukset tulevat koskettamaan

suurinta osaa länsimaiden ihmisistä kasvavien ammattitaitovaatimusten, kommunikaation kehittymisen ja jatkuvan kansainvälistymisen myötä. (Tuomisto 1996, 72.) Samankaltaista viestiä on luettavissa aihepiiriä sivuavasta EU-asiakirjasta, joka toteaa yhteiskunnan yksilölle asettaman paineen olevan jatkuvassa kasvussa. Yksilön odotetaan kontrolloivan omaa tulevaisuuttaan ja kehitystään yhä enemmän. Samalla yksilön rooli suhteessa kanssaihmiin muodostuu yksilön kyvystä oppia ja hallita toimintakentän perustietoutta. Lisäksi näyttäisi sille, että enää ei ole olemassa eikä ole tarjolla tiettyä stabiilia työuraa, vaan työntekijällä on oltava valmiudet osaamisensa päivittämisen. (European Commission Official Documents 1995, 2–3.) Kuin tähän jatkeena Bauman (2001) kuvaa tämän vuosituhannen alussa postmodernin ajan yksilön dynaamisesti omia ajattelu- ja toimintatapojaan muokkaavaksi henkilöksi. Uusien tietojen ja taitojen omaksuminen sekä oman osaamisen muokkaaminen uusien vaatimusten mukaisiksi näyttäytyvät tärkeinä nyky-yksilön ominaisuuksina. (Mt. 125.)

Tutkimuksen teemaan liittyen on olennaista huomioda, että tämä kaikki ulottuu kirjatuihin tavoitteisiin nykyiseen koulumaailmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ohjeistetaan käyttämään työtapoja, jotka edistävät erilaisten oppimismenetelmien sisäistämistä ja soveltamista uusiin tilanteisiin. Opetuksen tulisi siten herättää oppilaissa halu elinikäiseen oppimiseen. (Mt. 14, 19.) Esitettyjen ajankuvaan liittyvien linjausten ja näkemysten kautta Fullanin muutosteorian voi tulkita eräänä yrityksenä vastata nykynäkemykseen työelämän muutoksesta ja eri professioihin kohdistuvista vaatimuksista.

### *3.2 MUUTOS KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ*

Kuten todettua, yhteiskunnan rakenteissa piilee oletus yksilön ja yhteisöjen valmiudesta uudistukseen ja siten muutosprosessin läpivientiin. Tämä suuntaus on työelämässä läsnä jollain asteella sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Peruskoulutus kuuluu pääasiallisesti julkisten palveluiden piiriin ja näin ollen siihen kohdistuu koko yhteiskunnan hyvinvointiin liittyviä paineita, asetuksia ja tehtäviä. Fullania mukaillen, julkisin varoin ylläpidetty koululaitos on tärkeä osa demokratiaa ja näin ollen se ylläpitää sosiaalista, ekonomista sekä poliittista jatkumoa. Koulutukseen kaikkien mahdollisuutena liittyvä ajatus yhteisen hyvän (common good) kuulumisesta tasapuolisesti koko väestölle. Muu-

tosteoriasaan Fullan nostaa koulujen moraalisen ulottuvuuden<sup>21</sup> tärkeään asemaan koulureformin läpiviennin kannalta. (Fullan 1999, 1; 2003b, 3.)

Fullanin muutosteoria sijoittuu koulukontekstiin. Siinä on viitteitä yritysmaailman työskentelymalleista kuten tiimityöstä, ja nähdäkseni se olisi ainakin osin sovellettavissa yleisemmin eri työyhteisöjen toiminnan kehittämiseen. Muutosprosessin yhteydessä Fullan (mm. 1999) puhuu usein organisaation muutoksesta ja yhteisöllisen oppimisen merkityksestä (learning communities). Oppimisen yhteisöllinen ja organisatorinen ulottuvuus sekä muut samankaltaiset työyhteisöön liittyvät käsitteet esiintyvät yleisesti kirjallisuudessa, joka käsittelee uudistushankkeita, kehitystyötä tai muutoksen aikaansaamista niin koulu- kuin yritysmaailmassa (ks. esim. Engeström 2004; Hoban 2002; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner 2000; Virkkunen & Aho-nen 2007). Organisaatioon liittyvällä oppimisella on juuret useassa eri tieteenalassa ja suuntauksessa (Senge ym. 2000, 19). Nostan seuraavassa esiin joitakin Fullanin tekemiä erotteluja koulu- ja yritysmaailman välillä uudistuksen läpiviennin näkökulmasta.

Uudistuksen aikaansaamisen ja muutosnopeuden kannalta kenties suurin ero yritysten ja koulun välillä liittyy yleisesti peruseroon julkisen ja yksityisen sektorin välillä eli omaisuuteen ja vastuuseen. Koulu on sidottu yhteiskunnan varoihin ja erilaisiin tavoitteisiin, jotka tekevät siitä byrokraattisesti hidasliikkeisen erotuksena yritysmaailman mahdollisuuksiin tehdä tarvittaessa varsin nopeita uudistavia suunnanmuutoksia. (Fullan 1999, 31.) Julkisenä instituutiona kouluun muodostuu herkemmin keskenään kilpailevia intressejä erilaisten koulun sisäisten tai ulkoisten tekijöiden toimesta. Tämä saattaa johtaa siihen, että koulussa vaikuttaa samanaikaisesti useita loppuun asti koordinoimattomia käytänteitä ja hankkeita. (Fullan 1999, 39; Levin & Fullan 2008, 292.) Fullan (1994) toteaaakin, että koulujen uudistushankkeet jäävät usein lyhytkestoisiksi ja hajanaisiksi projekteiksi (mt. 71). Näiden tekijöiden voi tulkita tekevän koulusta työyhteisönä yritysmaailmaa kuormittavamman ja sirpaleisemman (Fullan 1999, 39). Yritys- ja koulumaailmaa erottaa lisäksi se, että toisin kuin jotkut yritykset, koulut harvoin profiloituvat innovatiivisiksi uusien ajatusten ja ideoiden kehittäjiksi (Fullan 1999, 80).

---

21 Tarkemmin moraalista ks. luku 6.

Koulua muutosympäristönä kuvaa myös opettajien arjen hektisyys. Työn pääpaino on oppilassuhteissa, luokkahuonetyössä ja oppisisällöissä. Työpäivään kuuluvat erinäiset keskeytykset kollegoiden ja oppilaiden taholta sekä koulun sisäiset ja ulkoiset velvoitteet kuten yhteistyö oppilaiden kotien kanssa. Tämä kaikki vaikuttaa siihen, että opettajan oma pitkäjänteinen keskittyminen ja oppiminen häiriintyvät. (Fullan 2001, 33.)

### *3.3 HUOMIOITA MUUTOSTEORIAAN*

Koulureformin implementaatioissa vaikuttavat samanaikaisesti kasvatusteoria (educational theory) ja muutosteoria (change theory)<sup>22</sup>. Teorioiden väliset erot on otettava huomioon, jotta niiden merkitykset reformin läpiviennissä tulevat ymmärrettävämmiksi. (Fullan 2003a, 53.) Kasvatusteoria koskee opetuksen pääsisältöjä ja pedagogiikkaa sekä sisältää Fullanin näkökulmasta myös moraalisen päämäärän ja tiedon<sup>23</sup> ulottuvuuden. Muutosteoriaan kuuluvat ne käytänteet, strategiat ja mekanismit, joilla tietty kasvatusteoria otetaan käyttöön. Muutosteoria on väline, jolla voidaan eksplisiittisemmin ymmärtää uudistusprosessia ja antaa keinoja uusien käytänteiden kehittämiseksi. (Mt. 52.) Muutosteorian prosessisisällöillä ei ole juurikaan tekemistä sen kanssa, mitä koulutuksen kentälle yleisesti viedään uutena asiana. Muutosteorian voima perustuu siihen, kuinka hyvin uudet linjaukset, menetelmät ja järjestelyt saadaan asettumaan koulusysteemiin. Koulureformissa on saatava nämä kaksi eri lailla painottuvaa teoriaa toimimaan samanaikaisesti ja tasapainoisesti kohti samaa päämäärää. Tarvetta on siis molempien teorioiden asiantuntijuudelle. (Fullan 2003a, 53.)

Fullan (1999) toteaa, että lopullisen ja kaikkiin tilanteisiin sovellettavissa olevan muutosteorian tuottaminen on todennäköisesti mahdotonta (mt. 22). Yleensä muutoshankkeisiin kohdistuneiden tutkimusten kautta esiintuodut ja toimiviksi havaitut strategiset mallit osoittautuvat hankaliksi sikäli, että nämä tietyissä olosuhteissa toimineet keinot eivät sovellu ratkaisuiksi muualla. Yksittäiset onnistumiset eivät siis välttämättä ole laajennettavissa yleisiksi käytännöiksi. Muutosprosessi on luonteeltaan varsin uniikki tapahtuma, johon tuottaa eroja kunkin muutoskontekstin kokoonpano ja historia. (Fullan 1999, 14, 22; 2001, 49.) Fullanin (2001) mukaan menestyneet koulujen muutosprosessi-

---

<sup>22</sup> Fullan käyttää tässä yhteydessä myös termiä toiminnanteoria (action theory).

<sup>23</sup> Tieto on mm. opettajien professionaalisuuteen liittyvä tekijä Fullanin teoriassa ks. luku 6.

esimerkit ovat yhä vähemmistössä. Pieni osa koulu-, alue- tai kansallisen tason reformeista näyttäisi onnistuneen yrityksessään. Vallitsevasta asiantilasta huolimatta Fullan uskoo koulun laajamittaisen uudistushankkeen mahdollisuuksiin, sillä periaatteessa on mahdollista osoittaa onnistumiseen johtavat tekijät. (Fullan 1994, 124; 2001, 104.) Myös jatkuva uudistusprosessia koskeva tiedon karttuminen ja kansainvälisten tutkimusten lisääntyminen luovat toiveita muutosteorian mahdollisuuksien kasvamisesta tulevaisuudessa (Levin & Fullan 2008, 301).

## **4 MUUTOSPROSESSI**

### **4.1. MUUTOSPROSESSIN VAIHEET**

Tulkitsen muutosprosessikuvauksen eräänlaiseksi muutosteorian viitekehyyksi. Prosessikuvauksella ja muutoksen perspektiiveillä luodaan perusta, jolle Fullanin muutosparadigma ja reformiargumentti rakentuvat. Fullanin (1994) mukaan muutos on dynaaminen, non-lineaarinen ja ennustamaton prosessi (mt. 47). Jatkuvasti kehittyvän ja oppimista edellyttävän työelämänäkemyksen mukaan täysin staattinen tila ei periaatteessa ole edes mahdollinen, vaan työelämän nähdään olevan jatkuvasti pienessä prosessinomaisessa liikkeessä. Tavallaan voisi tulkita, että muutoksella ei ole varsinaista päätepistettä sinänsä (Fullan 1994, 47). Tietyn uudistuksen linjaukset on mahdollista siirtää paperilta käytäntöön, mutta niiden ylläpito vaatii dynaamista prosessimaista työotetta.

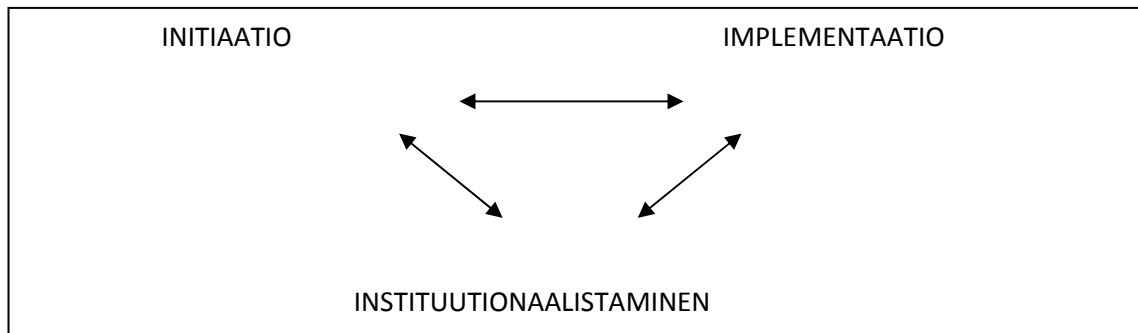
Fullan (2001) jakaa muutosprosessin kolmeen vaiheeseen, jotka ovat initiaatio, implementaatio ja institutionaalistaminen<sup>24</sup> (mt. 49). Näistä kahden jälkimmäisen voi tulkita peilautuvan Fullanin tekemään reformin vaihekuvaukseen siten, että implementaatiolla ja institutionaalistamisella on sama suhde muutoksen syvyydelliseen ulottuvuuteen kuin reformin I ja II vaiheilla<sup>25</sup>. Tässä työssä käytetään vierasperäiselle implementaatio-termille rinnasteisessa merkityksessä suomenkielisiä ilmaisuja käyttöönotto ja käytän-

---

<sup>24</sup> Engl. Initiation, implementation, institutionalization. Suomeksi voidaan käyttää myös termejä perehdyttäminen, käyttöönotto ja vakiinnuttaminen.

<sup>25</sup> Reformin I ja II vaihetta käsitellään luvussa 2.4 Reformikäsitteen suhde kehittämishankkeeseen.

töön pano<sup>26</sup>. Myös jalkauttamisella viitataan pääosin samankaltaiseen tapahtumiseen kuin edellä mainituilla.



Kuvio 1. Muutosprosessikuvaus Fullania (2001) mukaillen.

Muutosprosessin non-lineaarisuus ja dynaamisuus tulevat esiin mahdollisuutena kahdensuuntaiseen liikkeeseen eri vaiheiden<sup>27</sup> välillä kuvion 1 osoittamalla tavalla. Muutoksen ymmärtäminen dynaamisena prosessina antaa toimijoille liikkumatilaa, sillä aiemmat päätökset ja ratkaisut ovat muokattavissa tai korjattavissa muutosprosessin edetessä. Kaikki kolme muutosprosessin vaihetta ovat sellaisia tekijöitä, jotka on otettava huomioon niin reformin alkuvaiheen suunnittelussa kuin jatkuvuutta pohdittaessa. (Fullan 2001, 50, 90.)

#### 4.2 INITIAATIO

Initiaatio käynnistää muutosprosessin. Initiaatiovaiheessa päätetään ryhtyä uuteen reformihankkeeseen tai jatkaa jo käynnissä olevaa hanketta, johon on mahdollisesti tehty joitakin tarkennuksia. Tässä päätöksessä on implisiittisesti mukana muutosprosessin seuraavat vaiheet sekä lupaus niihin sitoutumisesta. (Fullan 2001, 52.) Yleisesti ottaen koulureformit pannaan alulle, koska niille koetaan olevan tarvetta koulutuksellisten arvojen tai käytäntöjen näkökulmasta. Tarjolla olevien uusien näkemysten nähdään kohtaavan olemassa olevat tarpeet nykyisiä paremmin. (Mt. 53.) Fullanin (2001) mukaan koulutukselliseen innovaatioon mukaan lähtemistä tulisi pohtia myös siltä kannalta, että

<sup>26</sup> Vierasperäisten termien käytöstä ei ole luovuttu, koska ne ovat moniulotteisempia kuin niiden suomenkieliset vastineet ja ovat siten lähempänä Fullanin muutosteorian tarkoittamaa merkitystä.

<sup>27</sup> Dynaamisuus ja non-lineaarisuus tulkitaan tässä tutkimuksessa myös vaiheiden sisäisiksi ominaisuuksiksi ks. luku 8.4.

painaako mukaan lähtemistä koskevassa päätöksenteossa enemmän kulloisenkin reformin koulutuksellinen vai symbolinen arvo. Symbolinen arvo voi näyttäytyä siten, että koulut toisinaan hyväksyvät tiettyjä uudistuksia etenkin silloin, kun ne tuovat mukanaan rahoitusta. Fullan ei näe symbolista arvoa muutoksen aikaansaamisen kannalta puhtaasti haitallisena, vaan se voi olla myös mahdollisuus saada koulureformille tarvittava poliittinen alkusysäys ja siten tukea koulutukselliselle arvolle. (Fullan 2001, 65.)

#### 4.3 IMPLEMENTAATIO

Implementaatiovaihe sisältää ensimmäiset yritykset ja toimenpiteet, joilla reformia saatetaan käytännön tasolla voimaan. Fullan (2001) toteaa, että implementaatiossa vaikuttaa muuttujien systeemi (system of variables), joka toimii interaktiivisesti ja vaikuttaa uudistushankkeen lopputulokseen. Fullan listaa joukon keskeisiä implementaatiossa toimivia avaintekijöitä, jotka ovat jaettavissa kahteen pääryhmään: *muutoksen luonne* sekä *paikalliset ja ulkoiset tekijät*. (Mt. 71–72.)

*Muutoksen luonne* käsittää kolme osa-aluetta: *muutostarpeen*, *ymmärrettävyyden* ja *kompleksisuuden*. *Muutostarpeen* keskeinen kysymys liittyy siihen, nähdäänkö yhteys nykytilanteen puutteiden tai ongelmien ja reformihankkeen lupaamien ratkaisumallien välillä. Tämän yhteyden oivaltaminen ratkaisun muodossa helpottaa reformin merkityksen ymmärtämistä. Tosin monimutkaisten hankkeiden kohdalla tarpeet, joihin uudistuksella pyritään vastaamaan, saattavat aluksi olla epäselviä. Toisinaan käy niin, että reformin linjausten ja paikallisen tason tarpeiden yhteensopivuus ja siihen liittyvät ongelmat selviävät vasta hankkeen käynnistyttyä. (Fullan 2001, 76.)

Kysymykset *ymmärrettävyydestä* tai sen puutteesta nousevat usein esiin uudistusten yhteydessä. Kyse on siitä, ymmärretäänkö, mitä uudistuksen sisältö käytännön toiminnan osalta merkitsee. Ei riitä, että saavutetaan yhteinen ymmärrys uudistusten kohteesta tai tarpeesta, vaan asia olisi kyettävä esittämään ja oivaltamaan myös tekojen tasolla. Fullan nostaa esille käsitteen valheellinen selkeys (false clarity), joka liittyy uudistuksen kuvaamiseen liian yksinkertaisella tavalla. (Fullan 2001, 76–77.) Valheellinen selkeys saattaa johtaa siihen, että uudistus ymmärretään liian suppeasti ja siten myös uudistuksen tavoitteet asettuvat alle todellisten laajempien tavoitteiden.

*Kompleksisuudella*<sup>28</sup> Fullan (2001) tarkoittaa uudistuksen rakenteen monimutkaisuutta ja sen myötä vastaan tulevia uusia vaatimuksia. Kompleksisuuden kautta voidaan tarkastella muutosprosessia suhteessa kouluyhteisön toimijoiden uskomuksiin, opetusmateriaalien käyttöön sekä opetusstrategioihin kohdistuviin haasteisiin. Kompleksisuus on tekijä, joka nostaa esiin implementaatiovaiheen ongelmat ja samanaikaisesti pitää sisällään myös sen mahdollisuudet. Kompleksisuus on merkityksellinen sikäli, että haasteellinen uudistus saattaa synnyttää toimijoissa enemmän yritystä kuin vähemmän haasteelliseksi koettu. (Mt. 78.)

*Paikalliset tekijät* tarkoittavat tässä muutosprosessiin vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä. Koulureformin kodalla kyse on paikallisesta koulusysteemistä, johon reformia konkreettisesti implementoidaan. (Fullan 2001, 80.) Paikallisia toimijoita ovat koulun opettajat ja rehtori. Reformin implementaatiossa opettajien keskinäiset suhteet ovat avainasemassa. Muutosprosessin etenemistä tukevia tekijöitä ovat avoin kommunikaatio, luottamus sekä tarvittaessa muilta saatu tuki ja apu. Rehtorilla on ratkaiseva vaikutus siihen, kuinka uudistusta lähdetään toteuttamaan ja ennen kaikkea, lähdetäänkö siihen lainkaan. Koulut tarvitsevat rehtoreitaan muutosjohtajiksi työyhteisötasolla. (Fullan 2001, 82–84.) Paikallisesti ajateltuna uudistuksen psykologisella historialla on merkitystä. Fullanin (2001) mukaan aiemmissa reformihankkeissa saavutettu menestys näyttäisi ruokkivan menestystä. Koetut epäonnistumiset sen sijaan johtavat herkästi epäonnistumisiin tai motivaation puutteeseen myös uusien hankkeiden kohdalla. Psykologisen uudistushistorian vaikutus näkyy siinä, kuinka tosissaan kouluyhteisön toimijat ottavat uuden reformiohjelman. Tällä asenteella on yhteys reformin implementaation onnistumiseen. (Mt. 81.)

*Ulkoisilla tekijöillä* Fullan (2001) viittaa implementaatioon vaikuttaviin tekijöihin, jotka asettavat koulun osaksi laajempaa yhteisöä. Etenkin kansallinen laajamittainen reformi vaatii koulun ulkoisten ja sisäisten ryhmien välistä vuorovaikutusta sekä yhteisen kielen etsimistä. (Mt. 87.)

---

<sup>28</sup> Fullan käsittelee reformin kompleksisuutta liittämällä kompleksisuusteoriasta poimittuja näkemyksiä muutosparadigman tausta-ajatuksiksi. Asiaa käsitellään luvussa 5.



#### 4.4 INSTITUTIONAALISTAMINEN

Institutionaalistaminen eli vakiinnuttaminen on vaihe, jossa reformi joko jää systeemin toimivaksi osaksi tai sitten katoaa. Institutionaalistamisessa on kyse valinnasta, joka voi olla uudistuksen kannalta myönteinen tai kielteinen. Tosin myönteinen valinta ei automaattisesti johda siihen, että uudistuksen linjaukset jäävät uusiksi käytännöiksi. Vaiheena vakiinnuttaminen koostuu pitkälti samoista tekijöistä kuin implementaatio ja siinä tavoitellaan pysyvyyden luomista uudistuksen edellyttämille käytänteille. Jotta linjausten pysyvyyden luominen olisi mahdollista, on huolehdittava sitä ylläpitävistä tekijöistä kuten uusien työntekijöiden perehdyttämisestä, rahoituksesta sekä kiinnostuksen ylläpitämisestä. Kansallisen reformin institutionaalistaminen vaatii onnistuakseen infrastruktuurin toimivuutta kuten positiivista koulukulttuuria ja valtion taholta hankkeen koordinoitavuutta. (Fullan 2001, 50, 88–90.)

#### 4.5 MUUTOSPROSESSIN PERSPEKTIIVIT

Muutosprosessin perspektiivit ovat muutosprosessin ulottuvuuksia, jotka ovat vuorovaihteisesti mukana lähes jokaisessa prosessivaiheessa. Ne edesauttavat osaltaan reformin sisältöjen asettumista käytännön toiminnan tasolle. Fullanin listaamia muutosprosessin perspektiivejä on neljä: *aktiivinen initiaatio ja osallistuminen, kapasiteetin kasvattaminen, muutokset käyttäytymisessä ja uskomuksissa sekä omistajuus*. (Fullan 2001, 91; Levin & Fullan 2008, 295.)

*Aktiivisen initiaation ja osallistumisen* -perspektiivi koskee sitä, kuinka laajamittainen uudistushanke käynnistetään sekä kuinka laaja osallistumisaste kulloinkin on tarpeen. Fullan (2001) toteaa, että reformin käynnistysvaiheessa mahdollisimman monen osallistuminen on harvoin tehokasta tai edes mahdollista. Sen sijaan on todennäköisempää, että pienen joukon aloitteesta saadaan syntymään laajempi liikkeellelähtö. Reformin sisällystä tulee usein käsiteltävämpi, jos sen mukaisia toimia ryhdytään opettelemaan ensin käytännössä ja sitä kautta tavoitellaan syvempää ymmärrystä asiaan. (Mt. 91.) *Kapasiteetin kasvattaminen* käsitetään tässä siten, että pääasiallinen huomio on toiminnan tuloksissa. Kyseessä on tulospohjainen kehittäminen, jossa on tarkoitus pitää etusijalla sitä kapasiteettia, jolla tulos saavutetaan. Kapasiteetin kasvattaminen määrittyy strategia-

na, joka suuntautuu yksilöllisen ja kollektiivisen tiedon, kompetenssin, resurssien sekä motivaation kehittämiseen. (Levin & Fullan 2008, 295.) Levin & Fullan (2008) muistuttavat, että kapasiteetin kasvattaminen vaatii kontekstissa oppimista. Tämä saattaa synnyttää organisaatorakenteiden uudistamistarpeita, sillä jo olemassa olevat rakenteet voivat liiaksi ylläpitää uudistuksen kohteena olevia nykykäytänteitä. (Mt. 297.)

*Muutokset käyttäytymisessä ja uskomuksissa* -perspektiivi olettaa, että on olemassa suhde käyttäytymismuutosten ja uskomusmuutosten välillä. Tämän suhteen nähdään liittyvän uuden asian merkitysrakenteeseen siten, että uutta ymmärrystä syntyy vasta sitten, kun ensin on jollain tasolla osallistuttu uuteen asiaan. Fullan (2001) tulkitsee, että muutokset käyttäytymisessä usein edeltävät uskomusmuutoksia. Kyseessä ei kuitenkaan ole lineaarinen siirtymä, vaan kahden aspektin välinen vuorovaikutuksellinen prosessi. (Fullan 2001, 92.) *Omistajuus*-termillä voidaan kuvata yksilö- tai ryhmätasolla tapahtuvaa omistamista ja omistamisen astetta jonkin uuden asian suhteen. Fullanin (2001) mukaan omistajuus suhteessa reformiin tarkoittaa ymmärtämistä ja toiminnan taitavuutta (mt. 92). Omistajuudessa siis linkittyvät toimijoiden taidot, selkiytynyt näkemys ja sitoutuminen liittyen reformin sisältöön. Kyseessä on muutosprosessin eri vaiheiden myötä kehittyvä progressiivinen ominaisuus, joka painottuu enemmän prosessin loppu- kuin alkupuolelle (mt. 92).

## **5 FULLANIN MUUTOSPARADIGMA**

### **5.1 HUOMIOITA PARADIGMAN RAKENTUMISEEN**

Fullanin Muutosvoimat-trilogian (1994, 1999, 2003a) osat painottuvat siten, että kaksi ensimmäistä käsittelevät enemmän muutoksen kompleksisuutta sosiaalisessa systeemissä. Kolmas ottaa mukaan lisäksi konteksti-näkömyksen, jonka mukaan sosiaalista systeemiä ei tulisi nähdä annettuna, vaan kontekstina, johon on mahdollista vaikuttaa. Kautta trilogian Fullan on listannut muutoksen kahdeksan oppia<sup>29</sup>. Esittämäni muutosparadigma rakentuu siis näistä muutoksen kahdeksasta opista ja painottuu trilogian kolmannen osan listaukseen. Siinä opit ovat enemmän toiminta- ja suunnitteluystävällisiä ja ne olettavat suoraan laajamittaisen reformin muutoksen tavoitteeksi. Kolmannen

---

<sup>29</sup> Fullanin termin "the eight lessons" mukaan.

osan opit myös tavoittelevat perimmäistä kysymystä pysyvyydestä. Muutoksen kahdeksan opin perusidea on se, että ne ruokkivat toisiaan ja eivät ole käsiteltävissä erillisinä. (Fullan 2003a, 3, 23.)

Kahdeksan opin taustalla ovat Fullanin kompleksisuusteoriaan (complexity theory)<sup>30</sup> nojaavat näkemykset. Fullanin (1999) mukaan inhimillinen ja organisatorinen muutos on luonteeltaan orgaaninen ja kehityksellinen. Tämä seikka johtaa oivallukseen siitä, että jokainen uudistuksen kohteena oleva tilanne tai ympäristö on omalla tavallaan kompleksinen. (Mt. 14.) Lisäksi Fullan toteaa, että kompleksisuuteen ja muutosprosessiin liittyvät käsitteinä myös elävät systeemit ja tiedon rakentaminen (knowledge creation)<sup>31</sup> (mt. 13).

Fullan tuo kompleksisuuden mukaan muutosteoriaan listaamalla joukon oleellisina pitämiään kompleksisuusteoreettisia teesejä (ks. Fullan 2003a). Nostan tässä yhteydessä esiin muutaman listauksessa mainitun tekijän, koska katson niiden avaavan jotain olennaista Fullanin muutosajattelusta. Kompleksisuusteoreettisista lähtökohdista kuvattuna muutos on luonteeltaan non-lineaarinen ja ennustamaton ja muutos olotilana rakentuu kaaoksen partaalla olemisen kautta. Non-lineaarisuudella tässä tarkoitetaan sitä, että reformin ei pidä olettaa kehittyvän kuten sen on alun perin kuviteltu kehittyvän. Ennustamattomuuden aspekti täydentää non-lineaarisuutta lisäten siihen näkemyksen, että muutoksessa on odotettavissa yllättäviä käännteitä dynaamisesti vuorovaikutteisten voimien seurauksena. Nämä kaksi taas kiteytyvät muutoksen olotilan näkemisessä kaaoksen partaalla olemisenä siten, että muutoksessa on kyse systeemisestä tilanteesta, jossa pyritään välttelemään sekä liiallista että liian vähäistä järjestystä. (Ks. Fullan 2003a, 21–23.) Fullan siis tulkitsee muutoksessa vaikuttavan useita samanaikaisia ja monimutkaisia systeemejä, jotka toiminnallaan tuottavat prosessiin tapahtumia. Nämä tapahtumat taas saavat lopullisen muotonsa toimijoiden tuottaman yksittäis- ja yhteisvaikutuksen kautta. Olennaista tässä prosessissa on toiminnan säätely sillä rajapinnalla, joka tuotetaan pitämällä yllä riittävää kokonaishallintaa ja sallimalla tarvittava hallitsemattomuus.

---

<sup>30</sup> Fullanin lähtökohtana tässä on kaaosteoria (chaos teory), jota hän mieluummin kutsuu kompleksisuusteoriaksi.

<sup>31</sup> Tieto ks. luku 6.

## 5.2 MUUTOKSEN KAHDEKSAN OPPIA

### *i) Luovu ideasta, että muutoksen tahti (pace of change) hidastuisi<sup>32</sup>*

Muutoksessa vauhti ei varsinaisesti ole se ongelma, vaan enemmän energiaa vaativia ovat muutoksen asteittaisuus ja sirpalemaisuus. Hyvä lähtöasetelma muutokseen voisi olla vapautuneempi asenne epävarmuutta kohtaan.

### *ii) Yhtenäisyyden luominen (coherence making) on loppumaton, yhteinen tehtävä*

Vastuu yhtenäisyyden tavoittelusta kuuluu sekä päättäjille että paikallisen tason toimijoille. Koherenssin luomisella Fullan (2003a) tarkoittaa uudistukseen liittyvän kokonaiskuvan (big picture) ja sen sisällä olevien kokonaisuuden osasten yhteensovittamista siten, että uudet tavoitteet ja moraalinen pyrkimys yhdistyvät samaan kokonaisuuteen. Tarkoitus on luoda uusia menettelytapoja (policy), strategioita ja mekanismeja, jotka synnyttävät toimijoille mahdollisuuden laajentaa omia näkemysmaailmojaan. Siis keskiössä pitäisi olla ideointi ja toimijoiden ajattelun kehittäminen, ei ”ohjelmien” kehittäminen. Tässä kohtaa on uskallettava työskennellä kaaoksen partaalla ja vastustettava houkutusta tavoitella liikaa järjestystä. (Mt.24–27.) Kaaoksen partaalla vallitsevaa tilaa määrittää sekä struktuuri että rajattomuus. Struktuuriin kuuluu ainakin moraalisen pyrkimyksen ohjaus sekä fokusointi yhteiseen ongelmanratkaisuun. (Fullan 1999, 24.) Koherenssiin ei ole olemassa oikopolkua ja paikallistason kehittämistä korostaakseen Fullan (2003a) toteaa, että ulkoapäin kehitetyt laajamittaiset reformit ovat usein tuomittuja epäonnistumaan (mt. 27).

### *iii) Kontekstin muuttaminen on huomion keskipisteessä*

Fullanin (2003a) mukaan kontekstia on kautta historian pidetty voimakkaana rajoitteena muutokselle. Se on nähty, ja nähdään usein vieläkin, olosuhteiden joukkona, jonka alaisuuteen toiminta sijoittuu. Toisinaan myös turhaan oletetaan, että näissä olosuhteissa vallitsee muuttujia, joihin ei voida vaikuttaa. Fullan myöntää, että kontekstin tekijöihin vaikuttaminen saattaa olla vaikeaa. Tosin niihin on saatava aikaan jotain muutosta, jos on aikomus ylipäänsä saada muutosta syntymään. Tietyissä tilanteissa olevien toimijoiden yksilöllisiin taustatekijöihin kuten menneisyyteen ei voida tietenkään vaikuttaa,

---

<sup>32</sup> Oppien ydinideat on muotoiltu siten, että ne ovat melko suoria käännöksiä Fullanin käyttämistä englanninkielisistä ilmaisuista.

mutta tilanne on eri juuri nyt aktuaalisen kontekstin suhteen. (Mt. 28.) Pienet, pala palalta syntyvät muutokset voivat osoittautua arvokkaiksi kontekstin näkökulmasta. Reformin läpiviennin ja pysyvyyden aikaan saamiseksi on Fullanin (2003a) mukaan keskeistä oivaltaa kontekstissa piilevä muutospotentiaali (mt. 28).

*iv) Ennenaikainen ymmärrettävyys on vaarallinen asia*

Kompleksisten ongelmien ratkaisussa on vältettävä helppoja ratkaisuja. Fullanin (2003a) mukaan kompleksisten kysymysten kohdalla päättäjien tehtävä on auttaa toimijoita tuottamaan itse ymmärrystä, ei tuottaa sitä itse heille. Liian aikaisia ratkaisuja saadaan luonnollisella tavalla lykättyä työstämällä kysymyksiä vuorovaikutuksen, ongelmanratkaisun ja yhteisöllisten käytäntöjen kautta. Näin myös annetaan kompleksisuusteorian voimille tilaisuus vaikuttaa prosessiin ja mahdollisten kriittisten näkemysten kehittymiseen. (Mt. 30.)

*v) Julkinen läpinäkyvyys ja arviointitietous*

Kyse on siitä, että koulujen tuloksista toivotaan nykyään enemmän julkista tietoa. Tämä liittyy uudistukseen ja kouluyhteisöjen kehittämiseen sikäli, että opettajilta vaaditaan taitoa keskustella ja selittää oppilaita koskevaa dataa julkisilla foorumeilla. Jotta datasta voi keskustella asiantuntevasti, täytyy olla kykyä lukea arviointitietoa. Fullan (2003a) korostaa tässä arviointikirjallisuuteen perehtymisen tärkeyttä osana opettajan ammatillista kehittymistä. Arviointilukutaidon kehittäminen lisää toimijoiden kriittisen arvioinnin taitoa niin oppilaiden kuin koulun toimintasuunnitelmien suhteen. Arviointitaitojen kohentaminen nostaa myös koulun ulkoisen vastuullisuuden astetta. (Mt.31.)

*vi) Bottom up -strategioilla ei saavuteta laajamittaista reformia*

Oppia voisi laajentaa seuraavasti: kumpikaan top-down tai bottom up -strategia ei yksin tuota koherenssia, sillä top on liian etäinen ja bottom liian häkeltynyt (Fullan 1999, 27). Laajamittaisen reformin onnistuminen jossain systeemissä vaatii omistajuuden syntymistä. Tätä ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa pelkillä bottom up -strategioilla, vaikka reformissa pohjimmiltaan onkin kyse paikallisten toimijoiden uusien merkitysrakenteiden ja taitojen kehittymisestä. Paikallisella, niin sanotulla bottom-tasolla on mahdollista saada aikaan tuottavia ideoita, mutta niiden siirtymistä laajempaan ympäristöön ei useinkaan tapahdu tai niiden elinikä jää lyhyeksi. On myös mahdollista, että pai-

kallinen taso ei ala synnyttää minkäänlaista liikehdintää reformin osoittamaan suuntaan ja siten myös top-tasolla eli laajemmalla infrastruktuurilla, on merkitystä laajamittaista reformia koordinoitaessa. (Fullan 2003a, 33.)

*vii) Sosiaalisten houkuttimien mobilisointi*

Omistajuuden lisäksi laajamittaisen reformin onnistuminen tarvitsee sosiaalisia houkuttimia eli moraalista päämäärää, laadukkaita ihmissuhteita (quality relationships) ja tietoa. Moraalinen päämäärä viittaa siihen, että toimijat uskovat oman toimintansa olevan merkityksellisiä. Merkityksen löytäminen antaa lisäyritystä tavoitteiden saavuttamiseen. Moraaliseen päämäärään liittyy myös luottamus päättäjiä kohtaan, sillä uusia vaatimuksia on usein helpompi tällöin hyväksyä. Laadukkaat ihmissuhteet tai ihmisten välinen yhteistyö pohjaavat luottamukseen toimijoiden välillä. Turvallista ympäristöä voidaan lähteä rakentamaan muotoilemalla uudelleen asenteet työyhteisössä esiintyvää vastustusta kohtaan siten, että annettu asianmukainen kritiikki ja skeptiset kommentit saadaan valjastettua tukemaan yhteisöllistä kehittämistä. Yhteistyö luo myös pohjaa sille, että toimijat haluavat tehdä ja kehittää asioita uudistuslinjausten mukaisesti ilman, että jokaisesta teosta vaaditaan erillispalkkiota. Tämä on tärkeä seikka, sillä kaikki muutosta eteenpäin ajavat keinot eivät voi olla rahasidonnaisia pysyvyyden luomisen näkökulmasta. Ollakseen tehokkaita nämä kaksi sosiaalista houkuttinta tarvitsevat tuekseen merkityksellistä tietoa. Merkitykselliseen tietoon liittyy tiedon rakennus ja jakaminen sekä informaation muuntaminen siten, että se taipuu käyttötiedoksi<sup>33</sup>. (Fullan 2003a, 34–35)

*viii) Vetovoimainen johtajuus yhdistyy negatiivisesti vakauteen ja pysyvyyteen*

Fullan (2003a) näkee, että visionäärijohtajat eivät voi olla oikopolku reformin läpivientiin. Hän nojaa näkemyksensä käytännöstä saamaansa evidenssiin siitä, että karismaattinen tai pelastaja -tyyppinen johtaja on vaaraksi organisaation terveydelle pitkällä aikavälillä tarkasteltuna. Tämän tyyppin johtajat saavuttavat usein lyhyen aikavälin voittoa, mutta eivät siis pysyvämpiä tuloksia. Ongelma on Fullanin mukaan siinä, että karismaattiset johtajat eivät yleensä arvosta tässä mainittuja oppeja, vaan tavoittelevat nopeasti koherenssia, ennen aikaista selkeyttä sekä välttelevät läpinäkyvyyden luomista. (Mt. 37–38.)

---

<sup>33</sup> Tiedon merkityksestä reformin implementaatiossa ks. luku 6.

## 6 FULLANIN REFORMIARGUMENTTI

### 6.1 REFORMIARGUMENTIN TAUSTAVAIKUTTAJIA

Olen edellisissä kappaleissa esitellyt Fullanin näkemyksen muutoksesta prosessina sekä muutoksen kahdeksasta opista koostuvan muutosparadigman. Ne ovat tarpeellisia välineitä, kun pyritään luomaan kokonaiskuvaa laajamittaisen reformin implementaatioon vaikuttavista kompleksisista muutosvoimista. Fullanin reformiargumentti<sup>34</sup> on kouluuudistuksen kaikki tasot käsittävä malli siitä, kuinka systeemin muutos saavutetaan. Kuten on jo tullut esille Fullanin (2003a) mukaan varmaa ja toimivaa ratkaisua on lähes mahdoton esittää, ja toisaalta Fullan kuitenkin uskoo, että on olemassa teoreettisia perusteluja ja strategisia esimerkkejä, joiden varaan voidaan rakentaa (mt. 33–34). Ennen varsinaista reformiargumenttia esittelen argumentin taustalla vahvasti vaikuttavia tekijöitä liittyen *tietoon, professionaaliseen yhteisöllisyyteen ja moraaliseen päämäärään* (mm. Fullan 1999).

#### *Tieto*

Reformin implementaatiossa keskeisellä sijalla on tieto ja tiedon saattaminen kaikkien ulottuville. Tietoa käsitteenä voidaan määritellä tai luokitella usealla eri tavalla. Tutkimukseni kannalta relevantti tietoon kohdistuva määrittely on pelkistetysti tiedon jako asiatietoon ja taitotietoon<sup>35</sup>. Toisin sanoen, asiatieto on sellaista, josta voimme sanoa jotakin tosiasiapohjaista kuten tieteellinen ja yleisiin toimintatapoihin tai asiantiloihin liittyvä tieto. Taitoa koskeva tieto käsittää usein fyysisen, jonkin asian suorittamiseen, liittyvän aspektin. Se on myös enemmän yksilön sisäistä taidollis-tiedollista omaisuutta. (Mm. Pritchard 2006, 4.) Tässä kappaleessa lähestytään tietoa pitkälti mainittua jakoa soveltaen ja käytetään termejä *hiljainen ja eksplisiittinen tieto* sekä *tieto ja informaatio*<sup>36</sup>.

Reformia ajatellen olennaista on tiedon rakentaminen, muokkaaminen ja jakaminen sekä tiedollisen sisällön ymmärtäminen. Tietoa koskeva työstäminen liittyy sekä jo ole-

---

<sup>34</sup> Reformiargumentti on käyttämäni termi, jossa yhdistyvät Fullanin reformiajattelun kolme eri tasoa käsittävät ilmaukset The Tri-Level Argument ja Tri-Level Reform (Fullan 2003a).

<sup>35</sup> Taustalla mm. Pritchardin (2004) tekemä jaottelu Propositional Knowledge ja Ability Knowledge, Know-how.

<sup>36</sup> Tässä esitellään molempiin tietopareihin liittyvät pääkohdat Fullanin tiedon lajien jaotteluihin viittaamassa merkityksessä.

massa olevaan kokemuseräiseen tietoon että aivan uuteen tietoon. Fullan (1999) pohtii tiedollisia kysymyksiä käyttäen oppivan organisaation käsitettä. Puheeseen oppivasta organisaatiosta sisältyy oletus jatkuvasta uuden ja paremman tiedon työstämisestä tietynlaisen liikkeen tai virtauksen muodossa. Tällä Fullan viittaa työyhteisön kykyyn luoda, kehittää ja oppia uusia ideoita sekä ajatuksia. (Mt. 15.) Fullan (mm. 1999; 2003a) pohjaa tietoa koskevat huomionsa näkemyksiin tiedon eri lajeista ja jakamisesta sekä tiedon muuntamisen ja siirtämisen sosiaalisesta ulottuvuudesta (ks. mm. Brown & Duguid 2000; Nonaka & Takeuchi 1995). Esitän seuraavaksi kaksi tiedon muokkaamisnäkemystä. Ymmärtääkseni Fullan näkee molempien vaikuttavan reformin implementaatiossa ja yleisemminkin oppivan organisaation tavoin toimivissa työyhteisöissä.

Nonaka & Takeuchi (1995) kuvaavat organisaatiossa tapahtuvaa tiedon muodostamista (knowledge creation) työyhteisön kykynä luoda uutta tietoa, välittää sitä läpi koko organisaation ja tuoda sitä esiin tuotteissa, palveluissa ja systeemeissä (mt. 3). Tähän liittyy näkemys tiedon mahdollistamisesta (knowledge enabling) tiedon luomisen edellytyksenä. Tiedon mahdollistamisella tarkoitetaan yksinkertaistetusti organisaation sisäisten suhteiden ja keskusteluyhteyksien vahvistamista. (Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 4.) Siis pyritään luomaan keskinäistä sosiaalisen kanssakäymisen pohjaa tiedon kehitylle. Nämä määritelmät ovat osin sidoksissa yritysmaailman sanastoon. Tosin tuotteet, palvelut ja systeemit ovat myös ymmärrettävissä koulumaailman piiriin sijoitettuina esimerkiksi opetusohjelmien, opetuksen ja koulujärjestelmän muodossa.

Fullan (ks. 1999; 2003a) pohtii reformin implementaation onnistumisen edellytyksenä olevaa tiedonrakentamista juuri tästä organisaation tiedonmuodostamisen ja tiedon mahdollistamisen näkökulmasta. Koulu on ympäristönä paikka, jossa yhdistyy kirjallinen ja kokemuseräinen tieto. Kouluhenkilökunnan kesken tämä tieto on jakautunut eri tavoin, riippuen kunkin henkilön ammatillisista ja biologisista vuosista sekä aiemmasta kokemuksesta ja motivaatiosta. Oppivan työyhteisön toimivuuden kannalta molempia tiedon lajeja tulisi voida jakaa ja kehittää koko yhteisön kesken. Fullan (1999) lähestyy asiaa käyttäen käsitteitä *hiljainen* (tacit) ja *eksplisiittinen* (explicit knowledge) tieto. Eksplisiittinen tieto on tietoa, joka voidaan esittää kirjallisessa tai muussa paperilla ilmaistavassa visuaalisessa muodossa. Se on tietoa, jonka muille välittäminen perustuu melko yksiselitteisiin menetelmiin. (Von Krogh ym. 2000, 6.) Hiljainen tieto sen sijaan



on ihmisen sisäistä ja yksilökohtaista tietoa asioista. Se pohjautuu pitkälti henkilön toimintaan ja kokemuksiin, ja siihen kuuluvat muiden muassa intuitio, tunteet ja arvot. Hiljaisella tiedolla on kognitiivinen ulottuvuus, joka heijastaa todellisuuskäsitystä ja sisältää myös henkilön uskomukset sekä erilaiset mentaalimallit asioista. Hiljainen tieto siis koostuu tekijöistä, joita on varsin vaikea artikuloida muille. Kuitenkin yhteisöllisen tiedon muodostamisen ehtona näyttäisi olevan juuri tämän hiljaisen tiedon jakaminen ja saattaminen eksplisiittiseen muotoon. (Ks. Nonaka & Takeuchi 1995, 8, 85.) Fullanin (1999) mukaan kouluyhteisössä rehtorit ovat ratkaisevassa asemassa, kun opettajien hiljaista tietoa pyritään saattamaan reformia palvelevaan eksplisiittiseen muotoon. Rehtorit ovat positionsa puolesta koulun sisäisen hiljaisen tiedon ja ulkoisen tiedon välimaastossa. Rehtorit ovat siten asemassa, jossa on mahdollista auttaa ulkoapäin tulevia reformilinjauksia ja koulun sisäistä olemassa olevaa taitotietokapasiteettia yhdistymään uudistuksen paikallistason tavoitteita parhaiten palvelevalla tavalla. (Mt. 16.)

Fullan (1999) pohtii myös sosiaalisen kanssakäymisen keskeistä roolia, kun aikomuksena on muuttaa informaatiota tiedoksi (mt. 47). Brown & Duguid (2000) toteavat *information* (information) ja *tiedon* (knowledge) olevan keskenään varsin samaa tarkoittavia termejä. Tosin myös niiden välillä voidaan tehdä joitakin erotteluja hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon tapaan. Informaatiolla viitataan usein johonkin sellaiseen, jota voidaan jakaa tai joka voidaan ottaa haltuun. Siis kyse on jostakin yksilön ulkopuolisesta asiasta. Tietoa taas voidaan pohtia tietämisen merkityksessä eli voidaan ajatella sen personoituvan henkilöön, olevan tämän henkilön sisäistä kapasiteettia. (Mt. 119–120.) Siten Fullanin mainitsemaa informaation muuttamista työyhteisön tiedoksi voisi pitää edellä<sup>37</sup> esitetyn kaltaisena prosessina, jolla esimerkiksi kouluyhteisön ulkopuolelta tuleva uudistukseen liittyvä tieto pyritään saattamaan opettajien henkilökohtaiseksi tiedoksi. Fullanin (1999) mukaan informaation muuttaminen tiedoksi tapahtuu työyhteisön sosiaalisen interaktion kautta. Uuden tiedon etsimisen ja sen edelleen muille yhteisön jäsenille välittämisen Fullan näkee olevan jokaisen työyhteisön jäsenen vastuulla. (Mt. 47.)

Ymmärtääkseni näitä kahta Fullanin käyttämää tiedon muuntamisnäkemystä erottaa tiedonkulun suunta ja omistamisen muoto. Ensimmäisessä on kyse henkilökohtaisesta tiedosta jaetuksi tiedoksi muuntamisesta ja jälkimmäisessä ulkopuolinen informaatio

---

<sup>37</sup> Hiljainen tieto - eksplisiittinen tieto (tacit - explicit).

muuntuu yhteiseksi tiedolliseksi pääomaksi. Eroksi näyttäisi muodostuvan Fullanin mainitsema vastuukysymys tiedon muuntamisprosessin tukemisesta ja ohjauksesta.

### *Professionaalinen yhteisöllisyys*

Oppiva työyhteisö ja yleensäkin professionaalinen yhteisöllisyys ovat Fullanin (mm. 2003a) mukaan hedelmällisiä kasvualustoja useimpien organisaatioiden kehittämiseksi. Koulujen kohdalla puhe kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämisestä mielletään enemmän oppilaita koskevaksi tavoitteeksi. Kyseinen ajattelutapa on reformin implementaation kannalta liian kapeakatseinen ja siten ongelmallinen. (Fullan 1999, 19.) Fullan (2003a) käsittelee professionaalista yhteisöllisyyttä viitaten Talbertin ja McLaughlinin (2002) tekemään koulun traditionaalisen ja yhteisöllisen mallin vastakkainasetteluun sekä Hobanin (2002) kuvaukseen opettamisen mekanistisesta käsityksestä.

Talbert & McLaughlin<sup>38</sup> (2002) kuvaavat traditionaalista koulua siten, että se perustuu opettajien itsenäiselle ja pääosin yksin tapahtuvalle toiminnalle. Tästä näyttäisi seuraavan, että innovointikyky ja kehittyminen ovat riippuvaisia yksittäisen opettajan yksilöllisistä ominaisuuksista. (Mt. 239.) Vastakohtaksi traditionaaliselle koululle esitetään oppimisyhteisöllisesti toimiva koulu, jonka toiminta rakentuu yhteisten toimintamenetelmien kehittämiseksi. Oppimisyhteisölliseen kouluun kuuluvat menetelminä yhteisten menetelmäpankkien kerääminen, tiedon jakaminen ja toisten työn seuranta sekä arviointi. Opettajat näkevät toisensa mahdollisuutena omien luokkakäytänteiden kehittämiseksi ja professionaaliselle kasvulle. (Talbert & McLaughlin 2002, 334–335.) Yhteistyöhön toimintansa perustava opettajakunta edistää ja ruokkii luovuutta yhteisöllisen oppimisen lähteenä. Lisäksi Talbert ja McLaughlin (2002) toteavat, että tämän kaiken on havaittu vaikuttavan siihen kapasiteettiin, jolla voidaan vastata samanaikaisesti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. (Mt. 335.)

Hobanin (2002) mukaan opettajat kehittävät omaa työtään innokkaimmin työuransa alkuvaiheessa. Lopulta opettajat lopettavat opetuksensa kehittämisen ja pitäytyvät kerran

---

<sup>38</sup> Taustalla kirjoittajien oma tutkimus, jonka kohteena oli joukko yläluokkien ja lukioiden opettajia. Ks. Talbert & McLaughlin 2002.

hyväksi toteamissaan toimintamalleissa<sup>39</sup>. Tätä Hoban kutsuu opettamisen mekanistiseksi käsitykseksi, jossa opettaja ei koe tarvetta uudistaa omaa ajatteluaan tai toimintatapojaan. (Mt. 10–11.) Talbertin ja McLaughlinin näkemyksiin rinnastettuna vaikuttaa sille, että traditionaalinen koulumalli saattaisi herkemmin synnyttää ja ylläpitää Hobanin kuvaamaa mekanistista opettamiskäsitystä. Tätä kautta tulkittuna koulun yhteisölliset toimintamallit näyttäytyvät keinona edesauttaa opettajia pitämään yllä uusille toimintamalleille avointa asennetta omaan työhönsä.

### *Moraalinen päämäärä*

Fullan (2003a) kuvaa moraalista päämäärää (moral purpose) kokonaisuutena joksikin, joka on luonteeltaan yksilöä suurempi eli se ulottuu tietyllä tapaa yli yksilöllisen, kohti jotain yhteisöllisempää (mt. 12). Yksilön yli menevään moraaliseen päämäärään liittyvä ajatus siitä, että moraalisten pyrkimysten ylläpito ja tavoittelu eivät ole vain yksittäisen opettajan tai virkamiehen harteilla ja eivät siten koske vain asioita, jotka ovat kosketuksessa puhtaasti yksittäiseen henkilöön. Tähän liittyen Fullan (2003a) huomauttaa, että moraalinen päämäärä ei kasva, jos se jätetään pelkästään yksilötason kysymykseksi. Lisäksi Fullan toteaa, että reformin implementaatio vaatii onnistuakseen moraalisen päämäärän ja tiedollisen ulottuvuuden yksittäis- ja yhteisvaikutuksen kehittämistä. Tässä prosessissa yksilön yli menevä moraalinen sitoutuminen ja tieto ovat suhteessa toisiinsa siten, että niillä on taipumus vaikuttaa positiivisesti sosiaaliseen ympäristöön. (Mt. 19.)

Fullan (1999) tekee erottelun moraalisen päämäärän mikro- ja makrotasojen<sup>40</sup> välillä. Mikrotasolla moraalinen päämäärä kohdistuu jokaisen oppilaan elämän mahdollisuuksiin ja etenkin epäedullisessa asemassa olevien oppilaiden mahdollisuuksiin. (Mt.1.) Tähän kuuluu tavoite oppimiseen liittyvän kuilun umpeen kuromiseksi heikosti ja hyvin suoriutuvien oppilaiden välillä (Fullan 2003a, 19). Makrotasolla moraalinen päämäärä linkittyy koulutuksen yhteiskunnalliseen aspektiin tietynlaisena demokraattisen kehityksen mahdollistajana ja sosiaaliseen jatkumon ylläpitäjänä (Fullan 1999, 1). Kaiken kaikkiaan moraalinen päämäärä koostuu koulutuksen eri tasojen periaatteellisista ulottuvuuksista, jotka voivat olla kaikkien tasojen läpi leikkaavia tai painottua tiettyyn ta-

---

<sup>39</sup> Näihin päätelmiin Hoban tulee pohtimalla omaa opettajanuraansa. Ks. Hoban 2002.

<sup>40</sup> Erityisopetuksen strategian linjauksissa on esillä molemmat tasot. Esimerkiksi mikrotaso näkyy varhaisena puuttumisena sekä uutena kolmiportaisena tukijärjestelmänä ja makrotason voi tulkita tavoitteena ehkäistä peruskoulun jälkeistä syrjäytymistä toiselle asteelle ohjaamisen myötä. Ks. Opetusministeriö 2007.

soon. Lisäksi moraalisisessä päämäärässä yhdistyy itsekkäitä ja epäitsekkäitä motiiveja. Tällä Fullan (2003a) tarkoittaa sitä, että moraalinen pyrkimys ei tarkoita totaalista altruismia, vaan moraalisen toiminnan taustalla saa vaikuttaa myös halu tavoitella henkilökohtaista ammatillista tyydytystä. Moraalinen päämäärä muutoksen aikaansaamisena oppilaan elämässä on ratkaiseva motiivitekijä, kun puhutaan koulun tehtävien ylläpidosta kompleksisessä reformissa<sup>41</sup>. (Mt. 17–18.)

## 6.2 REFORMIARGUMENTTI

Reformiargumentti eli kolmen tason reformi -argumentti käsittää koulutuksen kolme keskeistä tasoa: *koulu*, *alue* ja *valtio*. Periaatteessa tähän voisi lisätä neljäntenä tasona kansainvälisen tason, mutta tässä yhteydessä Fullan tyytyy vain toteamaan tämän neljännen ulottuvuuden olemassaolon eikä ota siihen syvällisemmin kantaa. (Fullan 2003a, 40.) Pääajatuksena reformiargumentissa on se, että kaikki kolme tasoa on saatava aktivoitua muutokseen tavoiteltaessa laajamittaisen reformin läpivientiä. Keskeiseksi toimintaperiaatteeksi nousee jokaisen tason sisäisen vuorovaikutuksen ja kehityksen lisääminen sekä tasojen välisen interaktion edistäminen. Mainittu eri tasoilla tapahtuva toiminta asettaa haasteita koulusysteemille, sillä Fullanin näkemyksen mukaan kyseiset toimintamallit eivät itsestään selvästi kuulu koulujen kulttuureihin tai rakenteisiin. (Mt. 39–40.) Reformiargumentissa jokainen taso on ylemmän tason vaikutuksen alaisena siten, että ylempi taso joko helpottaa tai hankaloittaa sen toimintaa. Samalla jokainen taso tarvitsee muiden tasojen energiaa ja sitoutumista, jotta se voisi menestyä. (Mt. 52.) Käsittelemme seuraavaksi kunkin tason keskeisiä reformin implementaatiota edistäviä tekijöitä. Tässä painopiste on koulutasolla, sillä se kohdistuu selkeimmin tutkimukseni aihepiiriin.

### *Koulu*

Uudistusta koulutasolla pohdittaessa, voidaan kysyä: mitä yksittäiset opettajat tai koulut voivat tehdä asian edistämiseksi? Yksittäisen toimijan mahdollisuuksilla saada muutosta aikaan on rajansa. Tästä syystä Fullan (2003a) haluaa korostaa yhdessä toimimista. Jotta työyhteisössä saadaan synnytettyä kehitystä ja sen kautta muutosta, on kouluhenkilö-

---

<sup>41</sup> Ja tässä opettajan on mahdollista tavoitella niin omaa kuin oppilaskohtaista tyydytystä.

kunnan pyrittävä yhdessä ymmärtämään käsillä olevan agendan sisältö. (Mt. 43.) Ymmärtämisen kautta päästään pohtimaan sitä, mihin ongelmaan kulloinkin tavoitellaan ratkaisua. Tärkeää on lähteä liikkeelle huomioimalla koulu- ja opettajakuntakohtaisia kysymyksiä sekä asettaa paikallisesti merkityksellisiä tavoitteita. Opettajien yhteistyö synnyttää käytössä olevien ilmaisujen käsitteellistä syvenemistä, sillä keskinäinen ongelmanasettelu ja keskustelu vaativat tarkentuneita käsitteellisiä sisältöjä ollakseen toimivaa. (Mt. 43.) Fullan (2003a) näkee yhteistyössä paljon positiivisia vaikutuksia kuten opettajien yksilöllisen ja ryhmäidentiteetin vahvistumisen sekä yleisen vastuullisuuden kasvun. (Mt. 44.) Koulusysteemissä yhteistyötä tulee myös arvioida. Ensinnäkin on pohdittava, onko sitä? Toiseksi, jo olemassa olevaa yhteistyötä kannattaa tarkastella sen hetkisten strategioiden valossa, toimiiko se? On myös pohdittava, onko nykysysteemi motivoiva ja toimintaenergiaa tuottava. (Mt. 48.) Fullan (1999) muistuttaa, että tehokas yhteistyö ei rakennu samanmieliselle konsensukselle. Erilaisuuden ja ideoiden moninaisuuden arvostaminen mahdollistaa useiden eri näkökulmien huomioimisen ja monimutkaiset ongelmanasettelut. Moninaisuutta arvostava työyhteisö toimii niin, että konfliktit otetaan avoimesti esiin. (Mt. 37.)

Yhteistyön ohella olennainen tekijä on uuden tiedon tuottaminen. Vastuu tietotyöstä eli tiedonhausta ja jakamisesta on kaikilla organisaation toimijoilla. Tällä Fullan tarkoittaa sellaista tiedon tuottamista, joka on linjassa yhdessä havaittuihin kehittämiskohtiin ja tulee sitä kautta yhteisesti merkitykselliseksi. (Fullan 2003a, 46–47.) Muutosprosessi vaatii koulutasolla vuorovaikutuksen mahdollistamista sekä uuden tiedon ja uusien ratkaisujen synnyttämistä toimijoiden mielissä. Jotta uudenlaisia toiminta- ja ajattelumalleja on mahdollista saada pysyvästi mukaan opettajien toiminta- ja ajattelumalleihin, on synnyttävä omistamissuhde toimijoiden ja uusien ideoiden ja ratkaisujen välille. (Mt. 47.) Omistajuus ei siis synny tyhjiössä, vaan yhdessä toteutetun muutosprosessoinnin myötä.

### *Alue*

Fullan puhuu alueesta pohjoisamerikkalaisittain eli alueella nähdään olevan melko suuri valta suhteessa alueen yksittäisten koulujen toimintaan. Ymmärrän alueen Suomen kohdalla kuntana, koska kunnalla on päätäntävaltaa omien palveluidensa resursoinnista ja siten kunnalliset päätökset ovat suoraan yhteydessä kunnan alueella sijaitsevien koulu-

jen toimintaan. Fullanin (2003a) näkemys kontekstista muutokselle alisteisena elementtinä koskee myös aluetta (mt. 52). Tavoiteltaessa systeemin läpileikkaavaa, laajaa ja pysyvää muutosta on koulujen laajemmassa toimintaympäristössä (so. kontekstissa) tapahduttava uudistumista. Alueellisesti tämä merkitsee sitä, että koulureformi tavoitteen koskettaa kuntaa ja vastuu sen läpiviennistä ulottuu myös virkamiesten tasolle (Fullan 2003a, 63). Fullan (2003a) toteaa, että alueellisten johtajien tulisi kiinnittää hankkeen edetessä huomiota siihen, onko koulujen opettajia ja rehtoreita saatu riittävästi motivoitua. Alueellista toimintastrategiaa reformin suhteen on voitava muokata hankkeen edetessä siten, että se saadaan parhaiten kohtaamaan alueellisten erityispiirteiden tuottamat tarpeet. (Mt. 64.) Nähdäkseni tämä vaatii kunnan päättävällä tasolla toimivilta tahoilta niin alueellista kuin uudistuksen sisällöllistäkin tuntemusta. Koulutason kohdalla opettajiin kohdistuu uuden tiedon tuottamisen, jakamisen ja sen myötä uusien asiiasältöjen omaksumisen vaatimus. Samankaltaista uuden asian haltuunottoon tähtäävää tiedon työstämistä tarvitaan myös toimijoilta, joiden on tarkoitus johtaa prosessin eteenpäin vientiä alueellisella tasolla. (Ks. Fullan 2003a.)

### *Valtio*

Valtiotasolle kuuluu vastuu reformien linjauksista. Olennaista tavoitteiden saavuttamisen kannalta tässä toiminnassa on se, että pyritään ilmaisuissa johdonmukaisuuteen ja välttämään turhia lupauksia. (Fullan 2003a, 66.) Fullanin mukaan valtiotason toimijoilla on oma laajasti ymmärrettävä velvollisuutensa yhtenäisyyden tavoittelussa<sup>42</sup>. Ensinnäkin uudistukseen liittyvät käytänteet kuten opetussuunnitelma, arviointi ja opettajien oppiminen tulee asettaa aloitustilanteessa toiminnan keskiöön. Toiseksi on keskusteltava paikallisten kouluttajien kanssa koko prosessin kokonaiskuvasta sekä otettava huomioon keskusteluista esiin nousevat paikalliset huolet ja näkemykset. Lisäksi valtiotason vastuulla on mahdollistaa paikallistason toimijoille tilaisuus luoda yhteyksiä muiden vastaavien tahojen kanssa. (Fullan 2003a, 67.)

Yhteenvetona eri tasojen välisestä toiminnasta voi todeta, että siinä joudutaan tasapainottelemaan liiallisen ja liian vähäisen kontrollin välillä. Fullanin (1999) mukaan lialli-

---

<sup>42</sup> Eli uudistuksen kokonaiskuvan laajojen ja suppeiden osa-alueiden yhteensovittamisessa. Aiheesta luvussa 5.2. Muutoksen kahdeksan oppia.

sen struktuurin luominen puolin ja toisin johtaa epäonnistumiseen, kun taas yritettäessä toimia ilman struktuuria koko hanke kaatuu (60).

## ***7 TUTKIMUKSEN ASETELMALLINEN KUVAUS***

### ***7.1 TUTKIMUKSEN AINEISTO***

Tutkimuksessa analysoidun haastatteluaineiston ovat keränneet Koulutuksen arviointikeskuksen edustajat marraskuun 2008 aikana Opetushallituksen järjestämien koordinaattoripäivien yhteydessä. Koordinaattoripäivät pidettiin kuudella eri paikkakunnalla ympäri Suomea. Koordinaattorilla Kelpo-hankkeessa tarkoitetaan kunnan tai seutukunnan edustajaa, jonka tehtäviin kuuluu muun muassa kehittämishankkeen linjausten edistäminen koulu- ja kuntatason toiminnassa (Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 12.4.2010).

Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina siten, että ryhmäkoko vaihteli 4–11 osallistujan välillä, keskimääräinen ryhmä oli noin kahdeksan henkeä ja haastateltuja ryhmiä oli kaikkiaan 20. Haastatteluihin osallistui yhteensä 151 kunnallista tai seutukunnallista koordinaattoria. Haastateltujen ryhmäjaoissa oli pyritty huomioimaan kunnallisia kehittämisteemoja, osallistujien kehittämistyökokemus ja mahdollinen seudullinen yhteistyö. Yhden haastattelutuokion kesto oli tunti. (Nyström, Hilasvuori, Thuneberg, Vainikainen & Hautamäki 2008, 2.)

Olen saanut käyttämäni haastatteluaineiston valmiiksi litteroituna. Litterointi on toteutettu siten, että se tuo kirjalliseen muotoon haastattelujen asiasisällöllisen osuuden eli siitä on karsittu pois pääosa puheessa ilmenevistä tauoista sekä puheen yhteydessä tapahtuvista ilmaisuista (esim. nauru). En siis ole osallistunut kyseisten haastattelujen tekoon. Olen kuitenkin ollut seuraamassa maaliskuussa 2009 toteutettuja vastaavanlaisia ryhmähaastatteluja yhden koordinaattoripäivän aikana, ja keskustellut ryhmähaastattelusta menetelmänä ja haastattelutilanteena Koulutuksen arviointikeskuksen tutkijoiden kanssa.

Haastatteluaineistoa on mahdollista tulkita suhteessa aineiston analyysin tekijään siten, että se voidaan määritellä joko primaariksi tai sekundaariksi. Hirsjärvi (2005) määritte-

lee aineiston primaarisuuden sen kautta, että tutkija on kerännyt itse oman aineistonsa ja siten saanut välitöntä empiiristä tietoa tutkimuskohteesta. Aineiston sekundaarisuudella taas viitataan tutkijan käyttämään aineistoon, jonka joku muu kuin tutkija itse on kerännyt. Tällaisiksi sekundaarisiksi aineistoiksi luokituvat siten esimerkiksi laajoissa projekteissa kerätyt aineistot, jotka päätyvät sitten useamman aineistonkeruutilanteen ulkopuolelle jäävän tutkijan analysoitaviksi. (Mt. 174.)

Nähdäkseni on tarpeen ottaa kantaa tutkijan ja haastattelumateriaalin suhteeseen, vaikka edellä kuvattu aineiston karkea jaottelu primaarin ja sekundaarin välille ei tulkintani mukaan ole kovin keskeinen tässä tutkimuksessa. Analyysintekijän näkökulmasta en ole täysin vailla empiiristä tietoa haastattelutilanteesta eikä aineiston sekundaarisuus ole juurikaan tuottanut tarvetta aineiston modifiointiin taipuakseen analyysin kohteeksi<sup>43</sup>. Minulle on luotu mahdollisuus osallistua koordinaattoreille järjestettyihin koulutuksiin ja siten olen päässyt osalliseksi siitä kehittämistyön koulutustodellisuudesta, jossa haastatteluihin osallistuneet henkilöt toimivat. Lisäksi maaliskuun 2009 haastattelukierroksella, jolloin pääsin konkreettisesti osallistumaan haastattelutilanteeseen, oli mukana osittain samoja koordinaattoreita kuin analyysini kohteena olevassa marraskuun 2008 haastatteluaineistossa.

Toisaalta se, että olen haastattelutilanteiden suhteen ulkopuolinen suhteessa omaan aineistooni, näyttäytyy analyysia vapauttavana tekijänä. Tällä tarkoitan sitä, että näin haastateltavat ovat näkökulmastani katsottuna vailla persoonallisia piirteitä, ääntä ja sukupuoliä eli aineiston tulkintaa ei ohjaa oma henkilökohtainen kokemukseni haastateltavista tietyssä haastattelutilanteessa.

## *7.2 LAADULLINEN ASENNETUTKIMUS RYHMÄHAASTATTELUMETODINA*

Haastattelut on toteutettu soveltamalla laadullisen asennetutkimuksen menetelmää ryhmähaastattelutilanteisiin. Asenteita tutkittaessa eräs tunnetuimpia menetelmiä lienee likert-asteikko, jossa tutkittava tietyllä asteikolla määrittää suhdettaan tutkijan ennalta määrittämään väittämään. Laadullisen asennetutkimuksen menetelmä tuo mukaan asen-

---

<sup>43</sup> Hirsjärvi (2005) toteaa, että sekundaariaineisto vaatii usein muokkausta ja omaan tutkimusaiheeseen soveltamista (174).



teen tarkasteluun tutkittavan tuottaman puheen sisällöt tutkijan ennalta määrittämien asenneväittämien kautta. (Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2010.)

Laadullista asennetutkimusta metodina ovat kehittäneet Vesala ja Rantanen (2005).<sup>44</sup> Menetelmän juuret ovat sosiaalispsykologisessa keskustelussa, mutta sen sovellusten käyttäminen nähdään luontevana myös esimerkiksi käyttäytymis- ja sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa. (Mt. 7.) Laadullisessa asennetutkimuksessa asennetta kuvataan ilmiönä, jossa joku arvottaa jotakin, ja tätä arvottamista voidaan lähestyä useammalla eri tavalla. Ensinnäkin arvottamista voidaan tutkia asennekäsitteen kautta. Toinen tapa on tutkia sitä, mihin arvottaminen mahdollisesti liittyy tai kiinnittyy. (Vesala & Rantanen 2007, 17–18.) Toisin kuin asennetutkimus yleensä, laadullinen asennetutkimus ei rajaa asennetta pelkästään yksilön sisäiseksi erilliseksi rakenteeksi, vaan sen voidaan nähdä kuvaavan myös esimerkiksi yksilön ja sosiaalisen suhdetta. Laadullinen asennetutkimus on siten sovellettavissa useiden erityyppisten tutkimuskysymysten asetteluun. (Vesala & Rantanen 2007, 7; 16;18.)

Vesala & Rantanen ovat kehittäneet laadullisen asennetutkimuksen metodia yksilöhaastattelujen pohjalta. Hilasvuori (henkilökohtainen tiedonanto 18.3.2009; 1.4.2010) on soveltanut ja edelleen kehittänyt sitä ryhmämuotoiseksi haastattelumenetelmäksi Kelpo-hankkeen koordinaattoreiden haastatteluiden toteutusta varten<sup>45</sup>.

Tutkittaessa kehittämistoimintaa haastattelumenetelmällä tulee ennalta pohtia keinot, kuinka haastattelutilanteessa tuotettu puhe saadaan ankkuroitua tutkimuksen tavoitteen kannalta oleellisiin tekijöihin. Kelpo-haastatteluilla on ollut neljä eri tarkoitusta, joista kaksi kohdistui konkreettisemmin koordinaattoreiden ja kuntien kehitystyöhön tuottaen tietoa kehittämisen tueksi sekä tarjoten kehittämistyössä mukanaoleville keskustelufoorumien. Lisäksi haastatteluilla pyrittiin saamaan tietoa muutosprosessista sekä arvioimaan Kelpo-ohjelman tuloksellisuutta. (Nyström ym. 2008, 2.) Laadulliseen asennetutkimukseen perustuvassa tutkimuksessa keskustelun rajaamiseen ja ohjaamiseen voidaan

---

<sup>44</sup> Kehittämistyö on tapahtunut tutkimusprojekteissa, joihin on osallistunut Vesalan ja Rantasen ohella muita tutkijoita mm. Hilasvuori.

<sup>45</sup> Koulutuksen arviointikeskus on käyttänyt kehittävässä arvioinnissa laadullisen asennetutkimuksen yksilöhaastattelumenetelmää Helsingin kaupungin toisen asteen opettajien pedagoginen kehittäminen -hankkeen yhteydessä (Ks. Arinen, Hautamäki, Hilasvuori, Karjalainen, Myllyniemi & Vanhanen 2009).

käyttää lauseväittämiä eli niin sanottuja vakioituja ärsykeitä (Vesala & Rantanen 2007, 40). Tässä lauseväittämät<sup>46</sup> (ks. lauseväittämälistaus liite 1) rakentuvat koulutuspoliittisista lähtökohdista, ja siten niiden tarkoituksena on tuottaa tietoa vallitsevasta asiantilasta sekä vallitsevan asiantilan suhteesta uuteen asetettuun ideaalimalliin eli Erityisopeuksen strategian (2007) tekemisiin linjauksiin (Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2010).

Ryhmähaastattelutilanteessa lauseväittämät toimivat siten, että haastattelija esittää ennalta laadittuja väittämiä yksi kerrallaan haastateltaville. Väittämä on tällöin kirjoitettu paperille ja se pidetään kaikkien nähtävillä koko väittämän puitteissa käydyn keskustelun ajan. Käytännössä tilanne toimii siten, että ryhmä keskustelee yhdestä väittämästä kerrallaan niin kauan kuin sen aihepiirissä tuotetaan uusia ja oleellisia kannanottoja. Tarkoituksena ryhmämuotoisessa haastattelussa on kaikkien osallistuminen ja kaikkien kuunteleminen mahdollisimman tasapuolisesti. (Hilasvuori 2008, 5; Nyström ym. 2008, 2.)

Menetelmällisesti keskeistä tässä on se, että haastattelija puhuu haastateltaville ainoastaan lukiessaan kulloinkin esitettävän lauseväittämän. Tutkija ei siis esitä keskustelun edetessä tarkentavia kysymyksiä, vaan antaa keskustelun kasvaa ja kuihtua omalla painollaan. Tutkimustilanteena asia on kuvattavissa siten, että haastattelu rakentuu ryhmän keskinäisestä kommunikaatiosta ja vaikenevasta haastattelijasta. (Hilasvuori 2008, 5; Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2010.) Tässä pyritään siis antamaan mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien itsensä tuottamille ajatuksille ja pitämään tutkijan vaikutus keskustelun suuntaajana minimissään. Alasuutari (2001) sivuaa samaa asiaa todeten, että tutkittaessa merkitysrakenteita eli sitä kuinka ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, haastateltaville tulee luoda tilaisuus puhua asioista omin sanoin (mt. 83).

Laadullisen asennetutkimusmetodin ryhmähaastattelusovellusta voidaan nähdäkseni pitää varsin perusteltuna keinona Kelpo-koordinaattoreiden haastatteluissa. Tämä tulkinta saa tukea Alasuutarin (2001) näkemyksestä, jossa hän toteaa ryhmähaastattelun olevan

---

<sup>46</sup> Kaikkiaan 26 lauseväittämää, joista ensimmäiset 18 ovat varsinaisia väittämiä ja 8 jälkimmäistä niitä täydentäviä sekä niiden teemoja toistavia väittämiä.

keino, jolla on mahdollista tuottaa tilanteita, joissa ryhmänjäsenet alkavat kysellä toisiltaan asioita ja käydä keskustelua eri tulkinvaihtoehdoista. Ryhmätilanteessa keskustelu tapahtuu usein ryhmäjäsenyyden näkökulmasta ja mahdollistaa tietyille ryhmälle kuuluvan termistön sekä argumentaattiorakenteen käytön. Tämä siis erotuksena yksilöhaastatteluun, jossa haastateltava saattaa kuvata puheessa viitekehysryhmäänsä, mutta ei puhua niin vahvasti ryhmästä käsin. (Mt. 152.)

Koordinaattoreista muodostuva ryhmä on varsin heterogeeninen, sillä koordinaattoreiden positiot suhteessa koordinaattorin tehtävään rakentuvat usealla eri tavalla. Tällä tarkoitan sitä, että osa koordinaattoreista on kunnan virkamiehen asemassa ja osa toimii koordinaattorina opettajan työn ohella. Koordinaattoreita ryhmänä yhdistää kuitenkin se, että he edustavat hankkeessa omaa kuntaa tai seutukuntaa ja he ovat valikoituneet tehtävään joko oma-aloitteisesti tai pyynnöstä. Ryhmänjäsenten puhe siis muodostuu institutionaalisesta asemasta käsin. (Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 12.4.2010.) Tästä näkökulmasta ryhmähaastattelutilanne on heille mahdollisuus tarkastella ja jakaa omaa suhdettaan sekä näkemystään koulutuspoliittisiin ja koulunpidollisiin kysymyksiin (Hilasvuori 2008).

Ryhmähaastattelussa on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että tiettyyn ryhmään, kuten koordinaattorit, kuuluminen ja yhteisen kielen käyttö eivät tarkoita sitä, että ryhmän jäsenillä olisi jokin yhteinen ominainen tapa kokea ja ymmärtää asioita. Yleisesti ajateltuna on oletettavaa, että ryhmänjäsenenä olevan yksilön ilmaukset omista näkemyksistään ja käsityksistään voivat muuttaa varsin helposti suuntaansa tilanteen eläessä<sup>47</sup>. (Peräkylä 1995, 44.)

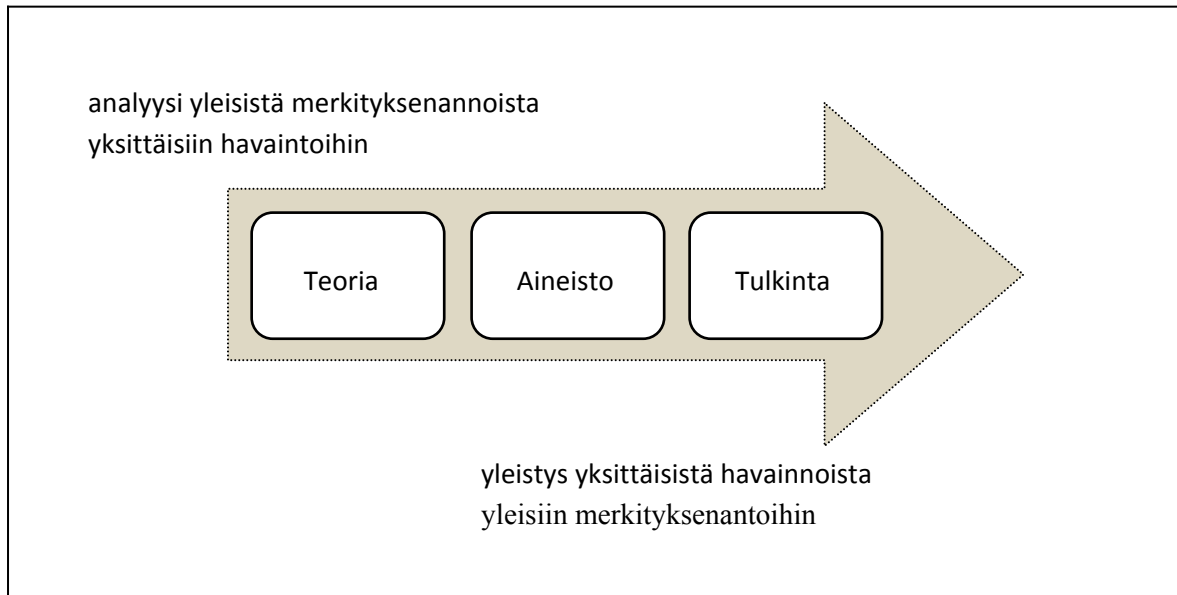
### *7.3 ANALYYSIN TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN RAKENTUMINEN*

Alasuutarin (2001) mukaan aineistosta nousevat havainnot eivät itsessään ole tutkimustuloksia, vaan ne ovat ikään kuin johtolankoja, joiden taakse tutkija menee. Havainnot rakentuvat johtolangoiksi siten, että niiden tarkasteluun käytetään tiettyä eksplisiittisesti määriteltyä näkemystä eli teoreettista viitekehystä. (Mt. 78–79.) Tutkimuksen etenemi-

---

<sup>47</sup> Peräkylä (1995) puhuu subjektin puromallista verraten yksilön näkemysten muutosherkkyyttä virtaavan puron äkillisiin suunnanmuutoksiin.

nen on esitettävissä karkeina perättäisinä vaiheina (kuvio 2), vaikka tosiasiassa vaiheiden välillä ja läpi koko prosessin, tapahtuu tarkistamiseen ja täsmentämiseen pyrkivää edestakaista liikettä.



Kuvio 2. Teorialähtöisen laadullisen analyysin etenemistä kuvaava rakenne.

Tässä analyysin teoreettisen viitekehyksen rakentamisen taustalla on käytetty Fullanin muutosteoriaan pohjautuvaa määritystä siitä, missä vaiheessa kehittämishanketta koordinaattoreiden ryhmähaastattelumateriaali on tuotettu. Esittelen seuraavassa muutosteoreettista termistöä käyttäen tulkinnan siitä, kuinka haastatteluhetki määrittyy implementaativaiheeksi.

Hankkeen etenemistä alkuvaiheesta haastattelumateriaalin syntyhetkeen voi kuvata seuraavan listauksen avulla:

*11/2007 Opetusministeriö julkistaa Erityisopetuksen strategian*

*11/2007 Valtakunnallinen erityisavustusten haku käynnistyy*

*02/2008 Erityisavustukset myönnetään 233 kunnalle*

*2008–2009 Lukuvuosi, jolloin strategian mukaisia linjauksia ryhdytään ottamaan käyttöön*

*11/2008 Koulutuksen arviointikeskus tekee I ryhmähaastattelukierroksen suomenkielissä kunnissa*

Listauksesta tarkastelemalla voi todeta, että muutosprosessin initiaatiovaihe kuntien näkökulmasta sijoittuu loppuvuoteen 2007, jolloin opetusministeriö esitti uuden hallitusohjelman mukaiset linjaukset erityisopetuksen uudeksi strategiaksi. Samaan aikaan käynnistyi kunnille kohdistettu erityisavustusten hakuprosessi, johon kuului alustavan kehityssuunnitelman laatiminen. Tällöin tehtiin siis kuntakohtaisia päätöksiä hankkeeseen mukaan lähtemisestä. Hakemusten ja ensimmäisten kehittämissuunnitelmien laadinnan vaiheessa näkyy aktiivisen initiaation ja osallistumisen perspektiivi siten, että kunnat nimesivät kukin oman koordinaattorinsa eli laajamittaista reformia lähdettiin viemään kuntatasolle mobilisoimalla aluksi rajattu joukko paikallisia toimijoita.

Aikataulullisesti lukuvuonna 2008–2009 kunnissa alkoi uuden strategian mukaisten toimintamallien käyttöönotto ja muutosprosessinäkökulmasta kuntien voi todeta siirtyneen implementaatiovaiheeseen. Reformin implementaatiossa on yhdistetty paikallisten ja ulkoisten tekijöiden toiminta siten, että kunnat ovat tuottaneet omaan paikalliseen yhteisönsä soveltuvia kehityssuunnitelmia ja valtio on mahdollistanut yhteiseen koulutukseen osallistumisen niin kuntakoordinaattoreille kuin osalle opetushenkilöstöä.

Tässä muutosteoreettisessa vaihemäärittelyssä olen tutkimuksen aiheen rajauksellisista syistä jättänyt pois tarkemman arvioinnin aiempien hankkeiden vaikutuksesta muutosprosessin käynnistymiseen. Rajausta voi nähdäkseni perustella myös siten, että Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) toi mukanaan aiempiin kehityshankkeisiin nähden uusia käytännön koulutustyötä ohjaavia linjauksia sekä uutta käyttöönotettavaa termistöä, ja siten sen ehdottamien muutosten implementaatiota voidaan pitää aitona tapahtumana kaikissa kunnissa aiemmasta hankehistoriasta riippumatta.

Haastatteluhetken implementaatiovaiheeksi määrittymisen kautta muodostui siis perusta teoreettiselle analyysivälineelle. Implementaation toteaminen ei kuitenkaan itsessään johda mihinkään. Olennaiseksi tekijäksi analyysin kannalta muodostui sen pohdinta, kuinka teoreettinen käsite saadaan operationalisoitua haastattelumateriaalin analyysiin.

Tässä teoreettinen analyysiväline on rakennettu siten, että implementaatio prosessivaiheena on pilkottu Fullanin esittelemien implementaation avaintekijöiden kautta pienempiin osiin. Avaintekijöistä muodostuu kaksi pääryhmää, muutoksen luonne sekä paikal-

liset tekijät, jotka ovat jaettavissa pienempiin alaryhmiin. Avaintekijöihin lukeutuu paikallisten ohella myös ulkoiset tekijät, mutta ne on rajattu tutkimuksen kannalta epärelevantteina analyysin ulkopuolelle. Muutoksen luonteen alaiset tekijät<sup>48</sup> ovat tässä tutkimuksessa keskeisemmässä asemassa, koska ne kohdistuvat muutosprosessin sisäisiin ulottuvuuksiin ja palvelevat siten paremmin haastatteluaineiston sisällöllistä analyysia. Tämän vuoksi analyysiväline ei muodostu puhtaasti jaottelun muutoksen luonne ja paikalliset tekijät kautta, vaan muutoksen luonteen alle lukeutuvien kolmen tekijän eli *muutostarve, ymmärrettävyys sekä kompleksisuus ja paikalliset tekijät* välille. Paikalliset tekijät<sup>49</sup> painottuvat enemmän muutoskontekstin sosiaaliseen ympäristöön ja siten niiden tavoittaminen sekä painotus jää tässä tutkimuksessa suppeammaksi. (Ks. teoreettisen analyysivälineen tarkempi sisällöllinen kuvaus taulukko 1 liite 2.)

Kuten olen aiemmin todennut, Fullanin muutosprosessikuvaus luo perustan muutosparadigmalle ja reformiargumentille. Tulkintani mukaan Fullanin muutosteoria kokonaisuudessaan perustuu ajatukselle muutoksesta kompleksisena, dynaamisena ja useiden tekijöiden samanaikaisena sekä limittäisenä prosessitapahtumisena. Siten näin tarpeelliseksi syventää implementaation ympärille rakentamaani teoreettista analyysivälinettä tuomalla siihen ulottuvuuksia reformiargumentista. Yhteistyöksi nimetty ryhmä sisältää fullanilaisittain keskeisistä tekijöistä moraalisen päämäärän, tiedon ja professionaalisen yhteisöllisyyden. Nähdäkseni muutosprosessissa implementaation avaintekijät toteutuvat ja mahdollistuvat juuri näiden yhteistyötekijöiden myötävaikutuksella.

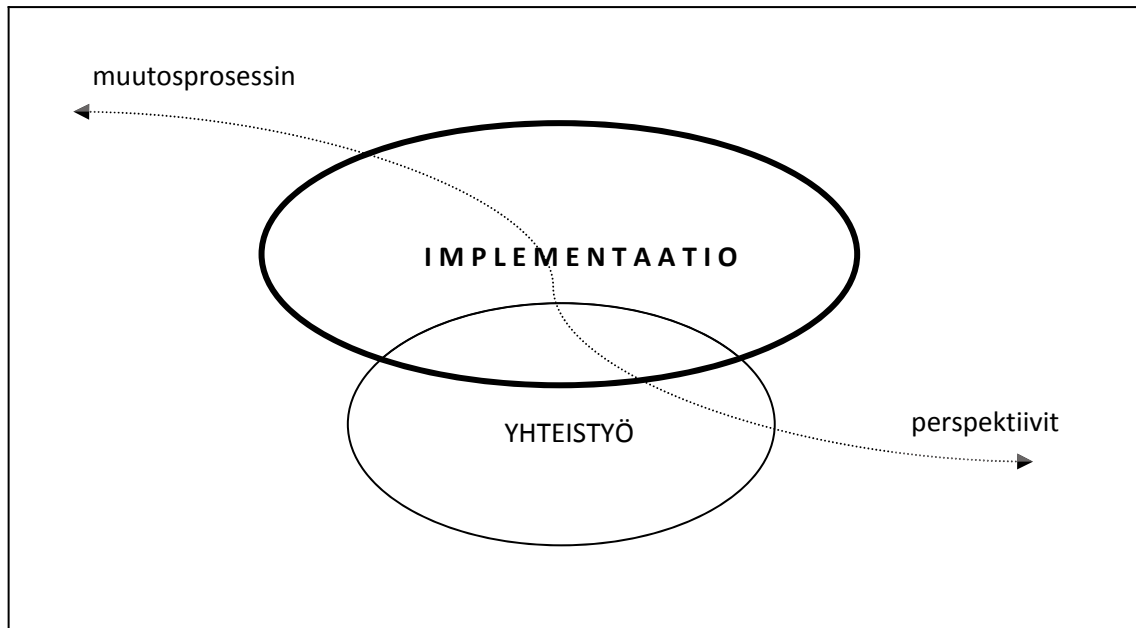
Kahden ryhmän, implementaatio ja yhteistyö, lisäksi olen ottanut analyysivälineeseen mukaan muutosprosessin perspektiivit. Fullan kuvaa niitä muutosprosessissa kauttaaltaan jossain määrin ilmeneviksi tekijöiksi. Tässä tutkimuksessa perspektiivit on eritelty aineiston analyysissa, mutta tulkinnallisesti ne ovat satunnaisesti läpileikkaavia suhteessa kahteen muuhun, keskenään osin limittaiseen, ryhmään (kuvio 3).<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Muutostarve, ymmärrettävyys, kompleksisuus.

<sup>49</sup> Paikallinen koulusysteemi toimijoineen (opettajat, rehtori) ja reformihistoria.

<sup>50</sup> Analyysivälineen sisältöä avataan enemmän luvussa 8.



Kuvio 3. Analyysivälineen teoreettisen rakenteen keskinäiset suhteet.

#### 7.4 TIETOKONEAVUSTEINEN SISÄLLÖNANALYYSI

Tutkimuksen analyysimenetelmä luokituu teorialähtöiseksi sisällönanalyysiksi ja täten aineiston analyysiä siis ohjaa valmis aikaisemman tiedon pohjalta luotu kehys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Tämä aikaisempaan tietoon pohjautuva kehys, tässä tapauksessa Fullanin muutosteoria, näyttäytyy siten ratkaisuna niin sanottuun sisällöntulkintaongelmaan eli teoria auttaa jäsentämään ryhmähaastatteluissa tuotettua puhetta (Hilasvuori, henkilökohtainen tiedonanto 1.4.2010) muutosprosessin näkökulmasta analysoitavaan muotoon. Sisällönanalyysin valinta analyysimenetelmäksi perustuu ensinnäkin edellä mainittuun teorianäkökulmaan, ja toiseksi siihen, että se on haastattelumenetelmän näkökulmasta todettu päteväksi keinoksi analysoida ryhmähaastatteluaineistoa (Hilasvuori & Rantanen, henkilökohtainen tiedonanto 8.12.2009).

Haastatteluaineiston sisällönanalyttinen luokittelu on tehty Atlas.ti 6.0 -ohjelman avulla. Tietokoneavusteiseen analyysiin liittyen on joissain yhteyksissä esitetty epäilyksiä, että se kaventaisi tutkijan roolia. Toisaalta sen on toivottu helpottavan aikaa vievää tekstin lukemista ja analyysivaihetta. Tosiasiassa analyysiohjelmilla ei ole kyseisiä vaikutuksia laadullisen analyysin tekoon, sillä se ei kykene itse tekemään analyysin vaatimia tulkintoja. (Weitzman 2003, 315; myös Moilanen & Roponen 1994, 7.) Laadullisessa

analyysissa tietokoneohjelma luokituu tutkijan apuvälineeksi. Sen hyöty perustuu paljolti aineiston jäsentelyyn, jäsennellyn aineiston hallintaan ja käsittelyrutiinien syntymiseen. (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006, 465; Moilanen & Roponen 1994, 7.) Atlas.ti-ohjelma tuo analyysikuvaukseen joitakin uusia ohjelman käyttöön perustuvia käsitteitä, joista esittelen seuraavaksi tutkimukseni osalta keskeisimmät.

Atlas-työskentelyssä puhutaan primääritekstistä (primary document), jolla tarkoitetaan tutkimusaineistoa kuten litteroitua tekstimuotoista haastattelumateriaalia<sup>51</sup>. Atlaksen niin sanottu perusobjekti on sitaatio (quotation), joka on aineistosta merkitty alue. Siis esimerkiksi sellainen tekstikohta, joka halutaan myöhemmin poimia tekstilainauksena ja johon halutaan liittää teoreettisen viitekehyksen kautta tuotettu termi eli atlassanastolla ilmaistuna koodi (code). Koodilla siis viitataan temaattiseen avainsanaan, jolla sitaatiot atlas-ohjelmassa merkitään (so. koodataan). (Lonkila & Silvonen 2002, 7.) Koodaus määrittyy tässä osaksi aineiston analyysia ja siten koodauksella on varsin eri merkitys kuin esimerkiksi kvantitatiivisen analyysin puitteissa, jossa sillä viitataan pääasiassa aineiston käsittelyyn (Moilanen & Roponen 1994, 9). Primääritekstit ja koodeilla merkityt sitaatiot sekä muu analyysin tueksi tuotettu materiaali muodostavat yhdessä hermeneuttisen yksikön (hermeneutic unit) eli tutkimuksen aineistokokonaisuuden (Lonkila & Silvonen 2002, 8).

### *7.5 AINEISTON TYÖSTÄMINEN JA ANALYYSI*

Ennen varsinaista analyysia tein litteroidulle haastattelumateriaalille kaksi keskeistä muokkaustoimenpidettä. Ensinnäkin häivytin aineistosta tekijät, joiden perusteella haastateltavat olivat helposti tunnistettavissa. Numeroin ryhmähaastatteluun osallistuneet koordinaattorit satunnaisessa järjestyksessä siten, että kutakin kuntaa tai seutukuntaa tuli vastaamaan tietty numero, ja kirjasin muutokset erilliseen tiedostoon<sup>52</sup>. Pystyin tekemään muunnostoimenpiteen systemaattisesti lähes koko aineistolle. Ainoa poikkeus oli kaksi ryhmähaastattelukertaa, jolloin tekninen vika oli aiheuttanut puutteita vastaajien edustamien kuntien ylöskirjaamiseen. Tässä tapauksessa kirjasin koordinaattoreiden

---

<sup>51</sup> Primääritekstiksi kutsutaan myös muuta kuin tekstimateriaalia esim. audio- ja videomateriaalia (Lonkila & Silvonen 2002).

<sup>52</sup> Tutkimuksen raportoinnista nämä numerointitunnukset on jätetty kokonaan pois. Ks. luku 8.



kommentit juoksevilla numeroinnilla. Näkemykseni mukaan tällä poikkeavalla numeroinnilla ei ole merkitystä tutkimukseni kannalta, sillä analyysini ei kohdistu vastaajien puheeseen keskustelullisesta tai puheenvuorojen keskinäisiä suhteita arvioivasta näkökulmasta, vaan keskittyy tuotetun puheen sisällöllisiin tekijöihin.

Toiseksi litteroitu aineisto vaati asettelullista muokkausta ennen Atlas-työskentelyn aloittamista. Käytännössä tämä muokkaus tarkoitti marginaalien kaventamista, rivivälien lisäämistä ja tekstimuotoon tallentamista. Tämän vaikutti alkuperäiseen litteroituu aineistoon siten, että tekstiä oli muokkauksen jälkeen 255 sivua alkuperäisen 137 sivun sijaan<sup>53</sup>. Lisäksi jaoin koko aineiston seitsemäksi haastattelualueelliseksi<sup>54</sup> primääritekstikokonaisuudeksi.

Aloitin analyysin lukemalla haastatteluaineiston pari kertaa läpi ennen varsinaista Atlas.ti-analyysivaihetta, koska halusin muodostaa itselleni käsityksen aineistosta kokonaisuutena sekä tarkentaa alustavien teoreettisten koodaustermien sisältöä ja muotoilua. Tämän jälkeen koodasin aineiston Atlas.ti-ohjelmalla. Yleinen koodausperiaatteeni oli tehdä sitaatiopoimintoja enemmän runsaasti kuin liian vähän ja tarkentaa poimintoja analyysin edetessä. Koodaus toimi myös siten aineiston ensimmäisenä rajausmenetelmänä.

Atlas.ti mahdollistaa erilaisten toimenpiteiden suorittamisen koodatuille aineistoille. Liitin kaikkiin tekstisitaatioihin teoriakoodin lisäksi lauseväittämäkoodin (esimerkki koodatusta primääritekstistä ks. kuva 1 liitteessä 3). Tämä koodaustapa mahdollisti niin sanotun superkoodin<sup>55</sup> (supercode) luomisen, jonka avulla aineistosta sai tulostettua tekstitiedostoon sitaatiokohtaisesti teoria- ja lauseväittämäkoodeja yhdistävän koonnin (teoria- ja lauseväittämäkoodien kombinaatiot ks. taulukko 2 liitteessä 4; esimerkkikuva tekstitiedostoon tulostetusta superkoodista ks. kuva 2 liitteessä 5). Superkoodin luominen oli tutkimuksen kokonaisuuden hallinnan kannalta varsin perusteltua, koska sen avulla oli mahdollista säilyttää kaikkien analyysikierrosten ajan yhteys puheen teoriakoodattujen sitaatiopoimintojen ja haastattelutilanteessa esitettyjen lauseväittämien

---

<sup>53</sup> Aineiston laajuus sanamäärällä ilmaistuna on 68 157 sanaa.

<sup>54</sup> Pohjakainuu, Itä, Lounas, Länsi, Lappi ja Etelä, joista Lounas jakautui kahteen primääritekstitiedostoon.

<sup>55</sup> Yhdistin teoriakoodin (tk) ja lauseväittämäkoodin (vk) Query Tool-toiminnolla käyttäen käskyä, joka oli muotoa "tk cooccur vk".

välillä. Vaikka en ota analyysissä suoraa kantaa lauseväittämien ja puheen keskinäiseen suhteeseen, toimivat lauseväittämät tässä reformin peilinä ja luovat siten yhteyden implementaation tarkasteluun.

Haastatteluaineiston analyysi vaati useita analyysikiertoja, joiden aikana analyysi ja kooditermit tarkentuivat. Aineiston koodauksen ja superkoodien luomisen jälkeen superkoodattu materiaali on käynyt läpi vielä kaksi sisällöllistä analyysia tarkentavaa ja aineistoa karsivaa lukukierrosta. Tästä asteittaisesta tarkentumisesta johtuen esimerkiksi superkoodien muodostamista kuvaavassa taulukossa 2 (liite 4) ja teoreettisen analyysivälineen sisältöä avaavassa taulukossa 1 (liite 2) on joitakin termistöön liittyvä eroja, sillä sisältötaulukko perustuu tutkimuksen raportoinnissa käytettyihin termeihin ja superkoodien nimet pohjautuvat Atlaksella tehtyyn analyysikiertokseen<sup>56</sup>.

Puheeseen kohdistuvan sisällöllisen analyysin lisäksi olen lähestynyt aineistoa kahdesta numeerista dataa tuottavasta näkökulmasta. Ensinnäkin olen tarkastellut lauseväittämien alueellisten esityskertojen jakautumista (ks. taulukko 3 liitteessä 6). Toiseksi olen kahdesti analyysin edetessä tarkastellut muutosprosessitekijöitä<sup>57</sup> kuvaavien sitaatioiden haastattelualueellisten frekvenssien alueellista esiintymistä (ks. taulukko 4 liitteessä 7; taulukko 5 liitteessä 8)<sup>58</sup>.

## **8 MUUTOSTEOREETTISET ULOTTUVUUDET KOORDINAATTOREIDEN PUHEESSA**

### **8.1 MUUTOSTEOREETTISTEN TEKIJÖIDEN MÄÄRÄLLINEN TARKASTELU**

Aineiston sisällöllistä analyysia tehdessä otin kahdesti tarkastelun kohteeksi muutosteoreettisten<sup>59</sup> tekijöiden määrällisen esiintymisen haastattelualueittain eli katsoin kuinka teoriakoodien koodattujen sitaatiopoimintojen määrät jakautuvat alueiden kesken. Analyysin tarkentumisella on ollut joitakin vaikutuksia muutosprosessitekijöiden keskinäiseen painottumiseen ja alueelliseen jakautumiseen sekä sitaatiopoimintojen kokonais-

---

<sup>56</sup> So. analyysikiertokseen jolloin aineisto koodattiin teoria- ja lauseväittämäkoodeilla.

<sup>57</sup> So. implementaatio ja yhteistyö alaryhmineen.

<sup>58</sup> Taulukoiden sisältöihin palataan seuraavassa luvussa.

<sup>59</sup> So. muutosprosessitekijöiden.

määrään (ks. taulukko 4 liitteessä 7; taulukko 5 liitteessä 8). Yleisesti voi todeta, että analyysin eteneminen on vaikuttanut sitaatiopointojen kokonaismäärään karsivasti ensimmäisen ja toisen tarkastelukerran välillä ( $f^1=888$ ;  $f^2=580$ ).

Ensimmäisessä jakautumistarkastelussa implementaation<sup>60</sup> alaisia sitaatiopointoja kohdistui eniten kompleksisuuskoodiin ( $f^1=190$ ) ja toisessa ymmärrettävyysskoodiin ( $f^2=125$ ). Yhteistyöhön<sup>61</sup> lukeutuvia sitaatiopointoja oli molemmilla tarkastelukerroilla eniten professionaalinen yhteisöllisyys -koodin alla ( $f^1=167$ ;  $f^2=118$ ). Implementaatiokoodin sisäisen sitaatioiden määrän painottumisen voi tulkita johtuvan teoriakoodien tarkentumisesta ja siten osin myös sitaatiopointojen keskinäisen päällekkäisyyden karsiutumisesta.

Alueellisen jakautumisen kannalta muutokset olivat varsin hienovaraisia siten, että implementaation alaiset sitaatiot painottuivat ensimmäisellä tarkastelukerralla alueellisesti etelään ( $f^1=124$ ) ja lounaaseen ( $f^1=109$ ), ja vähiten lappiin ( $f^1=69$ ) ja länteen ( $f^1=82$ ). Toinen tarkastelu osoitti sisällöllisen analyysin tarkentumisen muuttaneen sitaatiopointojen painotuksia siten, että niitä oli nyt implementaation kohdalla eniten lounaassa ( $f^2=77$ ) ja etelässä ( $f^2=62$ ), ja yhä edelleen vähiten lapissa ( $f^2=44$ ) ja lännessä ( $f^2=50$ ).

Yhteistyön alaisuuteen lukeutuvien sitaatiopointojen painotuksissa tapahtui edellisen kaltaisia muutoksia siten, että ensimmäisellä tarkastelukierroksella niitä oli eniten idässä ( $f^1=92$ ) ja etelässä ( $f^1=85$ ), ja vähiten lännessä ( $f^1=30$ ) ja lapissa ( $f^1=33$ ). Kun taas toinen tarkastelu osoitti sitaatiopointoja kohdistuneen eniten etelään ( $f^2=60$ ) ja itään ( $f^2=59$ ), ja jälleen vähiten länteen ( $f^2=22$ ) ja lappiin ( $f^2=25$ ). Alueelliset painotukset eivät siis ole radikaalisti muuttuneet analyysikierrosten välillä. Painotuksen muutos on johtanut lähinnä kahden eniten sitaatiopointoja saaneen alueen paikanvaihtoon kärkisijalla.

Teoriakoodien alaiset sitaatiopoinnit muodostavat varsin heterogeenisiä kokonaisuuksia. Ne sisältävät ilmaisuja, jotka osoittavat tietyn teoriakoodin alaisen ominaisuuden ilmenemistä, ilmenemisen puutetta, tarvetta ilmenemiselle tai edellä mainittuihin

---

<sup>60</sup> Ymmärrettävyys, kompleksisuus, muutostarve ja paikalliset tekijät.

<sup>61</sup> Professionaalinen yhteisöllisyys, tieto ja moraalinen päämäärä.

kohdistuvia haasteita. Sitaatiofrekvenssit eivät siis suoranaisesti kerro jonkin muutosteoreettisen ilmiön olemassaolosta pelkästään positiivisessa merkityksessä. Tosin niiden voi varovasti päätellä kertovan siitä, että tietty muutosteoreettinen ulottuvuus on läsnä koordinaattoreiden puheessa eli muutosprosessi on jollain asteella alueellisesti enemmän tai vähemmän käynnissä.

Kuvatun määrällisen tarkastelun lisäksi olen tutkinut, kuinka usein kutakin lauseväittämää on esitetty Kelpo-koordinaattoreille haastattelualueellisesti. Tämän tarkastelun pohjalta olen voinut todeta, että esitetyt väittämät jakautuvat varsin tasaisesti eli jokainen<sup>62</sup> väittämä on esitetty kullakin alueella ainakin kerran, ja siten aineisto mahdollistaa yleistävien sekä kaikki hankekunnat kattavien tulkintojen tekemisen (ks. taulukko 3 liitteessä 6).

## 8.2 IMPLEMENTAATIO

Implementaatio-nimitystä siis käytetään muutosprosessin keskimmaisesta<sup>63</sup> vaiheesta, jossa reformin linjauksia ryhdytään saattamaan käytännön toimien tasolle. Implementaatioteoriakoodi rakentuu koordinaattoreiden puheen muutosteoreettisten ulottuvuuksien tarkastelussa muutoksen luonnetekijöiden ja paikallisten tekijöiden<sup>64</sup> välisen jaottelun kautta, ja painottuu luonnetekijöihin. Luonnetekijät on tässä lyhyempi ilmaisu sen sisältämälle kolmen tekijän joukolle muutostarve, ymmärrettävyys ja kompleksisuus, jotka siis ovat ne todelliset analyysissa käytetyt muutosteoreettiset ulottuvuudet. Luonnetekijät esiintyvät haastattelumateriaalissa siten, että niihin kohdistuvat sitaatiopoiminat ovat paikoin päällekkäisiä. Tämä on nähdäkseni luonnollista ja periaatteessa odotettavaa. Etenkin kun tässä tutkimuksessa ymmärrys muutosprosessin luonteesta on dynaaminen ja siten yhden vaiheen sisäisen tarkastelun tiukat rajanvedot tuntuvat keinotekoisilta ja toisinaan jopa mahdottomilta toteuttaa. Tekijöiden yhtäaikainen esiintyminen puheessa saa tukea myös fullanilaisesta muutosparadigmasta, joka olettaa usean tekijän

---

<sup>62</sup> Jokainen varsinainen väittämä eli lauseväittämät 1-18, koska lauseväittämät 19-26 ovat täydentäviä.

<sup>63</sup> Keskimäinen on harhaanjohtava termi, koska muutosprosessia ei tässä ymmärretä lineaarisena tapahtumisena. Toisaalta muutosprosessivaiheiden listauksessa implementaatio asettuu initiaation ja institutio-naalistamisen väliin. Tarkemmin aiheesta luvussa 4.

<sup>64</sup> Luonnetekijät ja paikalliset tekijät muodostavat keskenään ns. implementaation avaintekijät, johon Fullanin muutosteoriassa lukeutuu myös alaryhmä ulkoiset tekijät. Ks. luvut 4.3 Implementaatio ja 7.3 Analyysin teoreettisen viitekehyksen rakentuminen.

samanaikaista limittäistä esiintymistä muutoksessa. Esittelen aineistosta tekemäni havainnot siten, että käyn ne läpi implementaation alaisten muutosteoreettisten tekijöiden painotuksen mukaisessa järjestyksessä eli ensin esitellään muutoksen luonnetekijät ymmärrettävyys, kompleksisuus sekä muutostarve ja lopuksi muutoksen paikalliset tekijät<sup>65</sup>. Pyrin strategialinjausten esittelyn ja muutosparadigmaattisten tekijöiden mukaan ottamisen kautta rakentamaan kuvan siitä, kuinka muutosteoreettiset tekijät ovat läsnä Kelpo-koordinaattoreiden puheessa.

### **8.2.1 Ymmärrettävyys**

Haastatteluaineiston sisällön tarkastelussa ymmärrettävyydellä tarkoitetaan koulureformin sisällön merkityksen oivaltamista tai vastaavasti oivaltamisen puutetta suhteessa reformin vaatimiin käytänteisiin. Lisäksi ymmärrettävyyteen lukeutuu toimijoiden yhteisen ymmärryksen muodostaminen, sen puute tai haasteet liittyen uudistuksen kohteeseen sekä uudistuksen kautta asetettavien tavoitteiden saavuttamisen keinoihin. Ymmärrettävyyttä ilmenee, kun löydetään jonkinlainen yhteys reformin sisällön ja käytännön koulutodellisuuden välillä. Tässä tutkimuksessa reformin implementaation ymmärrettävyyden tarkastelu jakautuu kahteen aineiston perusteella määritettyyn teema-alueeseen, jotka ovat tukimuotokäsitteet ja kehittämistoimintaan liittyvät merkitykset.

#### **8.2.1.1 Tukimuotokäsitteet**

Käsitteisiin liittyvät kysymykset nousivat ymmärrettävyyden tarkastelussa selkeästi laajimmaksi kokonaisuudeksi. Strategia ehdottaa joidenkin uusien käytänteiden ja siten myös joidenkin uusien käsitteiden käyttöönottoa sekä samalla nostaa keskusteluun mukaan myös jo käytössä olevia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) jakaa oppilaiden tukimuodot kahteen kategoriaan, yleiseen ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki on määritelty jokaisen oppilaan oikeudeksi saada tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen. Se pitää sisällään koulun ja kodin yhteistyön lisäksi muun muassa tukiopetuksen ja oppilashuollon. Erityinen tuki tarkoittaa osa-aikaista erityisopetusta sekä erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen

---

<sup>65</sup> Teoriakoodeihin kohdistuneiden sitaatiopojaintojen keskinäistä painottumista käsitellään luvussa 8.1 Muutosteoreettisten tekijöiden määrällinen tarkastelu. Analyysin pohjalla ollut sitaatiofrekvenssien painotuksen jakautuminen teoriakoodeittain näkyy taulukossa 5 (liite 8).

opetusta. Käytännössä eri tukimuotojen välillä ei ole tiukkaa rajanvetoa. (Opetusministeriö 2007, 23–24; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22–25; 28–31.) Nyt uudessa erityisopetuksen strategiassa esitetään tehostettua tukea tukimuodoksi yleisen ja erityisen tuen väliin, ja näin koulumaailmaan tulee uusi käsite. Strategiatekstissä tehostetun tuen antaminen määrittyy kimppuna yleisiä, perusopetuksessa jo käytössä olevia, tukikeinoja. Lisäksi strategia painottaa pedagogisen arvion asemaa oppilaiden opetuksen ja tuen suunnittelussa.

Erityisopetuksen strategia esittää seuraavaa:

”Nykyistä käytäntöä muutetaan siten, että painopistettä siirretään varhaiseen tukeen ja ennalta ehkäisevään toimintaan. Tukea tarvitseva oppilas saa ensin tehostettua tukea ja vasta sen jälkeen voidaan tehdä erityisopetuspäätös. Tehostettu tuki tarkoittaa esi- ja perusopetuksen yleisten tukikäytänteiden, kuten opetuksen eriyttämisen, samanaikaisopetuksen ja tukiopetuksen sekä myös osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon tehostamista sekä määrällisesti että laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tehostetun tuen aikana käytetään esiopetuksessa ja perusopetuksessa oppimissuunnitelmaa, joka otetaan käyttöön aina tehostetun tuen alkaessa ja käytetään tehostetun tuen aikana. Opetuksen ja tukitoimien suunnittelun tulee perustua ensisijaisesti pedagogiseen arvioon, jota voidaan täydentää tarvittaessa lääketieteellisellä tai psykologisella lausunnolla.” (Opetusministeriö 2007, 59.) ”Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan tuen tarjoamista lapsen varhaisvuosina. Tukitoimet perustuvat kehitysriskien tuntemiseen, kehityksen tarkkaan havainnointiin ja arviointiin. Lisäksi varhaisella puuttumisella viitataan tuen tarjoamiseen mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua missä vaiheessa lapsen tai nuoren koulupolkua tahansa. (...) Tuen tarpeen varhainen havaitseminen ja varhainen tuki ovat keskeisiä ehkäistäessä ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia.” (Opetusministeriö 2007, 56.)

Muutosprosessin ymmärrettävyyden suhteen uusi käsite, tehostettu tuki, merkitsee pohdintaa siitä, kuinka se ymmärretään niin sisällöllisesti kuin käytännön tasolla. Lisäksi tehostetun tuen sisään kietoutuu joukko muita ilmaisuja kuten eriyttäminen, varhainen puuttuminen sekä oikea-aikainen tukeminen ja oppilashuoltohenkilöstön toiminta.

Koordinaattoreiden haastatteluista on tulkittavissa, että tavat hahmottaa tehostetun tuen paikkaa tukikentällä vaihtelevat ymmärryksen ja ymmärryksen puutteen välillä. Strategiatekstistä on luettavissa pääpiirteittäin, että tehostetun tuen keskeinen merkitys on mahdollisimman nopeassa puuttumisessa koulun sisäisin keinoin.

*”Tehostettu tuki on ennen erityisopetusta. Pyritään käyttämään kaikki muut tukikeinot ennen erityisopetusta, mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, kun se huoli*

*esille tulee. Tehostetussa tuessakin voidaan erityisopetuksen muotoja käyttää, eli laaja-alaista erityisopetusta, mutta eihän erityisopetus mikään huono asia ole, se on hyvä asia.”*

*”Jos tämä tehostettu tuki toimisi oikein, niin erityisopetuksesta vapautuisi paikkoja niille, jotka todella tarvitsevat sen tyyppistä opetusta. Varmasti tällä hetkellä on erityisluokissa oppilaita, jotka tehostetun tuen avulla pärjäisivät yleisopetuksessa ja päinvastoin.”*

*”Meidän koululla tehostettu tuki on sitä, että heti kun opettaja huomaa jonkun ongelman, hän ottaa tuekseen muita aikuisia, eikä jää yksin asiaa hautomaan. Yhdessä mietitään, mikä on sen hetkinen paras ratkaisu, näin opettajien jaksamistakin autetaan.”*

Koordinaattoreiden puheessa ilmenevää oivaltamista tehostetun tuen merkityksestä koulun arjessa voisi kuvata kehittyväksi ymmärrykseksi. Tehostettu tuki näyttäytyy uutena mahdollisena ja osin jo kokeiltuna toimintatapana koulussa. Tehostettua tukea pohditaan oppilaiden kohdalla vaihtoehtoisena ja kevyempänä tukimuotona verrattuna erityisopetukseen. Tehostettu tuki herättää myös ajatuksia sen vaikutuksista opettajien kuormittumiseen ja opettajien kollegiaalisuuden vahvistamiseen.

*”Jos yleisopetuksen opettajille saadaan lisää ammattitaitoa ja kykyä niiden erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja nimenomaan tehostetun tuen piirissä. (...) Että se olisi sitä tehostettua oppilaan tarpeiden mukaan ja työkaluja opettajille.”*

*”Tehostetun tuen tehokkaampi käyttö nostaisi opettajakunnan ammattitaitoa, kun jouduttaisiin miettimään keinoja millä kohdata tämän hetkinen oppilasaines.”*

Oivallukseen tehostetun tuen käytännön toteutuksesta sisältyy myös opettajien ammatillisen osaamisen esiin nostaminen. Ensinnäkin työtapojen muuttaminen näyttäytyy positiivisena elementtinä opettajien ammattitaidon vahvistumisen kannalta. Toisaalta ammattitaidon kehittämiseksi nähdään myös olevan tarvetta.

*”Milloin se on erityisopetusta ja milloin tehostettua tukea. Miten sitä linjavetoa tehdään. Onko erityisopetusta vasta sitten, kun oppilas on siirretty erityisopetukseen vai onko laaja-alaisen opettajan antama luki- ja kirjoittamisvaikeuksien opetus erityisopetusta vai tehostettua tukea jatkossa. Terminologia mietityttää.”*

*”Näitä rajapintoja on vaikea määritellä. Mitä opetusta lapsi saa silloin kun luokanopettaja ja erityisopettaja on opettamassa samanaikaisesti?”*

Rajanveto eri tukimuotojen välillä näyttäytyy haastavana käsitteiden pohjalta tehtävänä määrittelynä. Ymmärrykseen liittyvän puuteaspektin voi tässä tulkita olevan kuitenkin

melko kevyttä. Puheessa esiintyvä rajapintojen pohdinta antaa mahdollisuuden tulkin-  
nalle, että koordinaattoreilla on käsitys siitä toiminta- ja menetelmäkentästä, jolle rajoja  
pyritään määrittämään.

*”Kyllä. mietittäessä uusia pedagogisia menetelmiä ja lähikouluperiaatetta varhais-  
ta tukea alkuopetuksessa (...) että koulun lähtökohdasta, että mietitäänkö se tuen  
järjestäminen ja erityisopetus oppilaiden tarpeista käsin vai niistä lähtökohdista,  
mitä koulutusta henkilöllä on ja miten luokat koulussa menee.”*

*”Tämä edellyttäisi eri hallintokuntien välistä yhteistyötä. Tämä ei ole pelkästään  
koulutoimen asia, vaan sosiaali- ja terveystoimi olisi sidottava tähän. Tiedän, että  
tällä hetkellä kunnassa on tiettyihin tutkimuksiin vuoden jono. Mitä me tehdään sen  
vuoden aikana, kun koulun kaikki konstit on käytetty. Mitä tehostettu tuki tarkoittaa  
silloin lapsen ja perheen elämässä.”*

*”Tämä tehostettu tuki on iso haaste kuntien arjessa. Jos kunnasta, X, muuttaa meil-  
le oppilas, niin mistä se tehostettu tuki otetaan ja mitä se tehostettu tarkoittaa, pys-  
tyvätkö kaikki kunnat antamaan tätä tehostettua tukea. Tämä on vielä auki, käsitel-  
tävä asia. Kunnissa pitäisi aina olla resurssia jäljellä, tilanteet voivat tulla akuutis-  
ti. Koulutoimellekin se on iso haaste, koska resurssit on jaettu lautakunnissa maa-  
lis-huhtikuun aikana ja silloin ne on tietyllä tavalla priorisoitu ja käytetty järkeväl-  
lä tavalla (...) Kuntien tasolla pitäisi nyt tosissaan miettiä, mitä tämä tehostettu tu-  
ki merkitsee.*

*”Mielestäni tehostettu tuki kyllä pitää sisällään sen kaiken, mitä koulu ei anna; so-  
siaalipuolen, lääkärin, hoito, terapiat. Niin voidaan me siihen vaikuttaa meidän  
resursseilla. Ei voida, kun ne resurssit tulee jostain muualta. Laajempi näkökulma  
tehostettuun tukeen pitäisi muistaa.”*

Koordinaattoreiden kommentoinnista näkyy myös se, kuinka haasteellista on muodostaa  
käsitystä tehostetun tuen tarjoamisen lähtökohdista, sisällöstä ja laajuudesta. Puheessa  
on havaittavissa ristiriitaisuuksia strategian linjaamaan puuttumisen varhaisuuteen ja te-  
hostettuun tukeen erityisopetusta kevyempänä tukikeinona. Käsitteen sisällön ja sen  
käytännötoiminnan merkitysten tarkentumattomuus näyttää synnyttävän huolta kunnan  
ja koulun resurssien riittämättömyydestä

Edellä kuvattu uusi käsite tehostettu tuki pitää sisällään joukon olemassa olevia perus-  
koulun yleisiä tukikäytänteitä: eriyttäminen, varhainen puuttuminen ja oikea-aikainen  
auttaminen sekä oppilashuoltohenkilöstö.

*”Kyllähän sitä [eriyttäminen] noudatetaan koko ajan, kun osa lapsista tekee aina  
lisätehtäviä ja osa vain perustehtävät tms. matikassa. Kaikissa aineissa ei ole tätä  
kuitenkaan oppikirjoissa huomioitu.”*



*”Eriyttäminen voi olla muutakin, kuin kirjan tehtävillä ratkaistavissa oleva ongelma.”*

*”Tässä tuli mieleen eriyttämisen ja yksilöinnin raja. Missä se kulkee.”*

*”Varhainen puuttuminen, ottaisin sen opetukseen puuttumisen, on puututtava siihen miten opetetaan.”*

*”Opettaja voi sanoa, että on huoli jostain asiasta, ilman, että tarvitsee olla joku suuri ratkaisu heti valmiina.”*

*”Kysymys on, että oppilashuoltohenkilöstö, ei oppilashuoltoryhmä. Mitä se tarkoittaa.”*

*”Kyllähän oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvat myös kuljetusten järjestäjät, kaikki jotka oppilaiden kanssa ovat tekemisissä.”*

Vaikka tehostettu tuki yläkäsitteenä on koordinaattoreiden puheessa osin hankalasti hahmotettava, sen alaiset yksittäiset tukimuodot ovat selkeämpiä. Tätä selittää se, että tehostettu tuki rakentuu jo olemassa oleville pedagogisille toimintamalleille ja koulussa vallitseville käytänteille. Kommentteista on luettavissa, että tässä pohditaan tunnettujen käsitteiden merkityksiä ja rajanvetoja. Tosin myös nämä koulunpidon peruskäsitteiksi luokiteltavat käsitteet herättävät puheessa niiden merkitykseen liittyvä kysyvää otetta.

#### *8.2.1.2 Kehittämistoimintaan liittyvät merkitykset*

Erityisopetuksen strategiassa todetaan seuraavaa:

”Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin” (Opetusministeriö 2007, 10). ”[Esimerkiksi Unescon Salamancan sopimus vuodelta 1994] edellyttää myös Suomelta erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä tiettyyn suuntaan. Salamancan sopimus ilmenee perusopetuslaissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman 2000 perusteissa:

- Integraatiota ja inklusiota on edistettävä
- Yksilöön kohdistuvista vaateista on siirryttävä yhteisöön kohdistuviin vaateisiin
- Yksilön vammakeskeisyydestä on siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen
- Erityisasiantuntijuudesta on pyrittävä moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteistyöhön vanhempien kanssa.” (Mt. 11.)

”Erityisopetuksen voimakas määrällinen kasvu on nostattanut keskustelun opetuksen järjestämisen periaatteista. On pohdittu mm. sitä, pyritäänkö oppilaan tuen tarpeisiin vastaamaan erityisopetusratkaisuilla sellaisissakin tilanteissa, joissa oikea ratkaisu voisi olla riittävän varhain aloitettu tuki yleisopetuksen puitteissa. Myös

yleisopetuksen ja erityisopetuksen välistä rajaa on keskustelussa alettu pitää jossain määrin ongelmallisena. On esimerkiksi paljon oppilaita, jotka sijoittuvat tähän raja-alueelle, ns. harmaalle vyöhykkeelle. (...) he eivät saa erityisopetuspäätöstä, mutta eivät onnistu opinnoissaan riittävän hyvin ilman tukitoimia. (...) Laadukas perusopetus ja opiskelun tuki ovat erityisen tuen tarpeen syntymisen ehkäisyn olennainen perusta. (...) Lähikouluperiaatteen mukaan heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen kuuluu kaikille opettajille.” (Opetusministeriö 2007, 54–55.) ”Ohjausryhmä esittää otettavan käyttöön termin tehostettu tuki. Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista.” (Mt. 59.)

Strategia esittää ajatuksen, että varhain aloitettu tuki yleisopetuksen puolella saattaisi olla keino vähentää erityisopetusratkaisujen määrää. Lisäksi yllä esitetyt tehostettu tuki ja oppilaan ongelmien kasautumisen ehkäisy näyttäytyvät mahdollisuutena puuttua strategiassa mainittuun erityisopetuksen määrälliseen kasvuun. Strategialinjausten jalkauttamisen tueksi on järjestetty Kelpo-kehittämistoiminta, johon hankkeessa mukana olevat kunnat osallistuvat. Reformin ymmärrettävyyden näkökulmasta kehittämistoimintaan liittyvät merkitykset kohdistuvat koordinaattoreiden käsityksiin uusien linjausten vaikutuksista käytännön kouluarkeen.

*”Yleisesti erityisopetuksen siirtoa ajatellessa pääsääntöisesti mielestäni se on oppilaalle haitta. Koska rajanveto siinä, ollaanko nyt yleisopetuksen vai erityisopetuksen piirissä, hyvinkin paljon riippuen siitä, missä ympäristössä lapsi on, tehdään erityisopetussiirto ennen kuin muita tukitoimia tai järjestelyjä on tehty. Siirto voi olla totaalinen (...) Tässä tapahtuu paljon epäoikeudenmukaisuuksia. Asia on monessa suhteessa parantunut, mutta ei tietysti joka paikassa. Mikä on erityisoppilaan status.(...) Kaiken kaikkiaan tämä [jako yleis- ja erityisopetuksen oppilaiksi] ei ole oppilaan etu.”*

*”Nyt ei päästä luistamaan niistä tehostetun tuen toimenpiteistä, vaan ne pitää näkyä oppimissuunnitelmassa.”*

*”Niin. Ja sitten se että oikeasti joudutaan miettimään, onko tämä nyt tälle tyypille sopiva, eikä mennä jollain tietyllä kaavalla.”*

*”Kaikki työkalut tulevat käyttöön esim. tukiopetus, jota tällä hetkellä liian vähän käytetään. Samoin kuin eriyttämistä.”*

*”Voi olla, että siirrot [erityisopetukseen] vähenevät, kun tehostetun tuen jakso on suunnitelmallisempi. Konkreettisempi, ja huomataan, ettei siirtoa tarvita.”*

Uuden tukimuotojärjestelmän käyttöönotto näyttäytyy näissä koordinaattoreiden kommenteissa mahdollisuutena jämäköittää nykyisiä toimintatapoja ja velvoittaa opettajia

perusteellisempaan harkintaan tukikeinojen suhteen. Tämän oletetaan tapahtuvan siten, että oppilaisiin kohdistuneita tukitoimia ryhdytään kirjaamaan ylös systemaattisemmin ja käytettyjen yleisten tukitoimien kirjo lisääntyy. Uusissa käytänteissä nähdään mahdollisuus erityisopetussiirtojen vähenemiselle.

*”Lainsäädännössä on tuosta erityisopetuksesta sanottu niin, sen ansiosta meillä on niin paljon erityisopettajia. Jos säädäntö olisi ollut enemmän inklusiivinen noin 20 vuotta sitten, erityisopettajia olisi huomattavasti vähemmän. Tai avustajia. Sitä kautta lainsäädäntö on ollut oppilaan edun mukainen. (...) on se sellaista luovuuttakin karsinut. Mahdollisuuksia olisi tehdä muutoksia kunnankin tasolla näillä nykyisillä resursseillakin. Tämä nykyinen erityisopetuksen strategia, mikä nyt on tullut, näistä erityistuesta ja tehostetusta tuesta, on ihan hyvä pyöritellä sitä asiaa uusiksi, mutta en kyllä usko kovin nopeisiin muutoksiin.(...) Vaikka kuinka muutettaisiin lainsäädäntöä, lapset pysyvät samanlaisina.”*

*”Meillä on varhaista puuttumista harjoitettu jo 10 vuotta ja ne jotka on silti jouduttu siirtämään erityisopetukseen, eivät olisi selvinneet näillä tukitoimillakaan. Näillä toimilla ehkä viivytetään sitä päätöstä, mutta jossakin vaiheessa siirto on tehtävä.”*

*”Uskon, että [siirrot erityisopetukseen]vähenee. Jo nämä strategisen linjauksen asiakirjamallien tuomiset jalkauttavat toimintaa, jonka kautta dokumentoidaan sitä tehostettua tukea, niin sen kautta saadaan lykättyä sen päätöksen tekemistä ja tarvetta eteenpäin. Sillä saadaan resurssia sinne yleisopetukseen.”*

*”Vaikuttaako se siirtoprosessin nopeuteen? Tavallaan, jos tehostetun tuen antamista ajatellaan aikajänteellä. Voisiko ajatella, että se yksilöllistäminen tehtäisiin kenties myöhemmin.”*

*”Ja nyt tulee ne termit, mitä tehdään ennen siirtoa. Tulee toimintamalleja, mitä toimenpiteitä pitää tehdä ennen kuin siirretään. Moneen varmaan tehoaa tämä tehostettu tuki.”*

*”Tämän kautta määrittely on helpompaa. Tämä tuo ainakin paljon selkeyttä tähän erityisopetukseen siirtämiseen.”*

Tehostettu tuki määrittyy näissä kommenteissa keinoksi lykätä erityisopetuspäätöstä tai yhdeksi uudeksi tukitoimien joukoksi ennen erityisopetuspäätöstä, ei keinoksi ehkäistä tai vähentää erityisopetuspäätöksiä. Ymmärrettävyyden näkökulmasta tästä on tulkittavissa, että joitakin perusajatuksia strategiasta ei ole vielä tavoitettu ja käytännöt erityisopetussiirroissa eivät tule lopulta kovin paljon muuttumaan.

*”Kai tämä tarkoittaa, että erilliset määrärahatkin erityisoppilaille poistuvat, nämä valtionosuudet. Sitten niillä ei ole enää [erityisopetus-] siirtojen kannalta vaikutusta. Mitä varten niitä sitten tehdään, kun niistä ei kunta saa rahaa.”*

*”Päättäjänä näkisin, että jako [erityis- yleisopetuksen oppilaisiin] on etu, että on jotain säädetty lailla, kun ajatellaan rahallisesti näitä erityisoppilaita, mitä sinne satsataan. On helppo perustella niille, jotka rahaa jakavat, että meillä on tämä määrä erityisoppilaita. Tämän se on turvannut. Pedagogiset jutut ovatkin sitten aivan eri asia.”*

*”Jaon [erityis- yleisopetuksen oppilaisiin] merkitys meillä on, että erityisoppilaalle saadaan erikseen korotettua valtionosuutta. Tämä on nyt muuttumassa. Kunta X:ssä olemme miettineet, että mikä sen erityisoppilaan merkitys jatkossa on, kun kaikista tulee saman verran rahaa.”*

Nämä kommentit osoittavat sen, kuinka nykyjärjestelmän pohjalta erityisoppilaat tai erityisopetussiirrot voidaan määritellä kunnan talouden näkökulmasta, ja siten ne ovat irrallisia suhteessa oppilaan tukemisen pedagogiseen ulottuvuuteen. Näkemyksiä implementaatiovaiheen kommentteina tulkittaessa, tässä ei ole luettavissa strategian mukaista ulottuvuutta. Reformin implementaation ymmärrettävyydessä on kyse yhteisen ymmärryksen tavoittamisesta liittyen muutoksen tai parannusehdotusten kohteeseen. Tästä johtuen myös sillä, kuinka uudistettava asia ymmärretään ennen reformin implementaatiota, on oletettavasti merkitystä pohdittaessa ymmärryksen rakentumista muutosprosessissa.

#### 8.2.1.3 Pöytäselämä

Tarkasteltaessa ymmärrettävyyden ilmenemistä kokonaisuutena voi todeta, että sitä esiintyy paikoitellen ja rakentuvalla asteella. Tukimuotokäsitteiden ymmärrettävyydessä on nähdäkseni meneillään vaihe, jossa haetaan merkityksiä, rajauksia ja tarkennuksia niin sisällöllisesti kuin käytännön toteutuksen kannalta. Osasta kommentteja näkyy, että strategian linjauksia on pohdittu syvemmin ja näin ollen kommentteissa esiintyvät kysymykset tai pohdinnat ovat varsin tarkkarajaisia sekä relevantteja suhteessa strategiatekstiin. Kouluissa tehdyt kokeilut, joissa on pyritty kollektiiviseen tiedon ja kompetenssi kehittämiseen, ovat tulkittavissa muutosteorian puitteissa muutosprosessin perspektiiveistä kapasiteetin kasvattamiseksi sekä käyttäytymis- ja uskomusmuutosten tuottamiseksi. On siis etsitty keinoja kasvattaa koulussa jo valmiiksi vallitsevaa osaamista uusien työmuotokokeilujen kautta. Fullanin näkemyksen pohjalta tulkittuna us-

komusmuutoksia ja syvenevää ymmärrystä syntyy muuttamalla ensin käyttäytymismalleja. Lisäksi tähän liittyy näkemys Fullanin muutosoppien mukaisesta pyrkimyksestä yhtenäisyyden luomiseen (coherence making) eli tavoitellaan jo käytössä olevien tukimuotojen ja strategialinjausten yhteensovittamisen kautta uutta menettelytapaa. Muutosprosessin perspektiivien ja koherenssin tavoittelun ilmenemisen voi tulkita mahdollisuutena uusien merkitysrakenteiden ja ymmärryksen syntymiselle. Kommenteista ei ole tulkittavissa sisältöjen näkemistä liian yksinkertaistetusti ja siten Fullanin mainitseman valheellisen selkeyden (false clarity) syntymisen merkkejä ei ole puheessa läsnä. Paikoin kommenteista näkyy, että strategian sisältämät ehdotukset tukijärjestelmän kehittämiseksi vaativat vielä perehtymistä, näkemysten rajausta ja keskustelutukea hahmotuakseen. Tässä yhteydessä näen kehittämistoiminnan eräänä hyödyllisenä ymmärryksen tavoittelun foorumina.

Koordinaattoreiden näkemyksiä siitä, kuinka reformilinjaukset lopulta tulevat asettumaan käytännön koulutyöhön, voi pohtia kontekstin muuttamisen näkökulmasta. Fullanin mukaan aktuaalisen kontekstin tekijöihin voidaan vaikuttaa eli ne ovat muutettavissa. Tämän tulkitsen Fullanin mukaillen tarkoittavan reformin implementaation yhteydessä sitä, että uudistusta ei tulisi koettaa liimata vanhojen käytänteiden päälle, jos tavoitellaan todellista muutosta. Sen sijaan nykykonteksti ja reformin tuomat uudet tekijät tulisi pyrkiä sovittamaan osaksi yhteistä uudistettua kontekstia. Tällä tarkoitan sitä, että joistakin vanhoista kontekstin sisältämistä malleista voidaan luopua ja siten mahdollistetaan paikka, johon uudet mallit voivat asettua osaksi kokonaisuutta.

Rinnastettaessa koordinaattoreiden oletuksia strategialinjausten todellista muutosta tuottavista vaikutuksista tähän kontekstinäkemykseen on mahdollista tehdä joitakin tulkintoja reformin merkitysten ymmärrettävyyden kehittymisestä. Nähdäkseni kommentit ja kautuvat ymmärrettävyyden suhteen kahteen osaan, joista ensimmäisen voisi tulkita reformin sisältöjen kehittyväksi ymmärrykseksi ja toisen puutteelliseksi. Osassa kommentteja on nähtävissä se, että koulujen käytänteisiin uskotaan tulevan muutoksia yleisten tukitoimien vahvistamisen ja osin myös niiden käyttöön palauttamisen myötä. Oppilaiden tukemiseen liittyvän harkinnan lisääntymisen nähdään vaikuttavan niin opettajien toimintaan kuin oppilaiden tasa-arvoisemman kohtelun kehittymiseen. Tässä ajattelumallissa on potentiaalia kontekstin muutokselle. Toisaalta osa koordinaattoreista on var-

sin sitoutunut vanhaan jo käytössä olevaan toiminnanmalliin. Tällöin uusien käytänteiden mukaan tuleminen on tulkittavissa lähinnä lisänä nykymalliin ja ennemmin ylläpitävän kuin muuttavan sitä eli säilyttävän toiminnan kontekstin ennallaan.

## 8.2.2 Kompleksisuus

Haastatteluaineiston sisällönanalyysissa kompleksisuus on väline, jonka avulla lähestytään reformin rakenteen monimutkaisuutta ja sen myötä syntyviä uusia vaatimuksia. Kompleksisuus tulee esiin toimijoiden puheessa huomiona, jotka kohdistuvat kouluyhteisön uskomuksiin, opetusmateriaalin käyttöön ja opetusstrategioihin. Teoriakoodi kompleksisuutta tarkastellaan menetelmälliseksi ulottuvuudeksi sekä toimintamalleiksi ja uskomuksiksi nimettyjen teemojen kautta.

### 8.2.2.1 Menetelmällinen ulottuvuus

Strategiassa todetaan seuraavasti:

”Ohjausryhmä tarkoittaa lähikoululla opetuksen järjestämispaikkaa, josta oppilaalle osoitettaisiin oppilaspaikka siinä tapauksessa, että hänelle ei olisi tehty erityisopetuspäätöstä. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on aina, että oppimisessaan ja kehityksessään tukea tarvitsevan ja myös erityisopetuspäätöksen saaneen oppilaan opetus järjestetään riittävin tukitoimin yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa. Ohjausryhmä katsoo, että yleisopetusta tulee kehittää nykyiseen verrattuna siten, että se ottaa huomioon kaikkien lasten tarpeet. (. . .) Lähikouluperiaatteen toteutuminen ei ole mahdollista ilman riittävää osaamista paikallisella tasolla. Se edellyttää koulujen johtajilta ja opettajilta tietotaitoa oppilaiden erilaisuuden hyödyntämiseen oppimisen voimavarana, opetuksen eriyttämiseen ja monipuolistamiseen yleisopetuksessa sekä erityistarpeiden havaitsemiseen ja tuen antamiseen.”(Opetusministeriö 2007, 55.)

Ymmärrettävyyskoodin sisällöllisen tarkastelun yhteydessä esiteltyjen tukimuotojen lisäksi strategia linjaa opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi lähikoulun. Tämä on yleisesti ottaen tulkittavissa siten, että kouluilta edellytetään valmiuksia järjestää opetus ja tarvittavat tukitoimet kaikille alueen lapsille. Lisäksi tähän sisältyy opettajiin kohdistuva velvoite opettaa ja ohjata monimuotoisia oppilasryhmiä.

*”Tietoa eriyttämisestä pitäisi olla enemmän. Opettajat kysyvät usein, että voisivatko saada lapselle esim. luki-lausunnon voidakseen antaa hänelle lisäaikaa. Ei siihen tarvita lausuntoa, kyllä voi antaa aikaa. Ei tiedetä mikä on sallittua ja mikä ei.”*

*”Tänä syksynä eräs opettaja sanoi, ettei tiedä mikä on eriyttämistä ja mikä erityisopetusta, tekeekö oikein, jos viekin eriyttämisen liian pitkälle ja se onkin sitten erityisopetusta, eikä ole tehty erityisopetussiirtoa. Ei ole tietoa.”*

*”Miten opettajan on vaikea tajuta sitä eriyttämistä, kun joudutaan lahjakkaille kaviamaan lisätehtäviä, niin onhan sekin eriyttämistä, toiselta vain vähennetään kuormaa.”*

Koordinaattoreiden kommenttien voi tulkita kertovan jotakin opettajien uskomusmaailmasta, tai ainakin koordinaattoreiden toisiin opettajiin kohdistamista uskomuksista, liittyen yleisesti käytettävissä oleviin opetuksellisiin menetelmiin. Tässä näkyy viittauksia siihen, että menetelmällisesti pohditaan rajoja jolloin liu’utaan yleisen ja tehostetun tuen piiristä erityiseen tukeen. Lisäksi kommentteissa näkyy, että koordinaattorit kokevat opettajien olevan osin epätietoisia mahdollisuuksistaan eriyttää opetusta ja tuntityöskentelytapoja. Tällainen epävarmuutta ilmentävä pohdinta saattaa herättää turhaa varovaisuutta erilaisten pedagogisten ratkaisujen suhteen.

*”Sitten tuo tehostettu tuki mietitään, että se on jotakin ihmeellistä. Jotain jota tavallinen opettaja ei kykene hoitamaan. Pieniä muutoksia omissa toiminnoissa ei nähdä tehostetun tuen muodoksi, vaan siihen tarvitaan ulkopuolinen ammattilainen.”*

*”Eriyttämistä tehdään paljon huomaamatta, kun tuntee oman porukan. En osaa kuvitella, missä mentäisiin niin vanhakantaisesti, että kukaan ei piiruakaan mistään poikkeisi. Uuden strategian ja Kelpon tehostetun tuen myötä vielä enemmän haastetta tulee.”*

Koordinaattorit tuovat esiin myös sitä, että joustavat ja luovat ratkaisut ovat osa opettajien päivittäistä toimintaa. Ongelmaksi tässä näyttäisi muodostuvan se, että käytössä olevia menetelmiä ei osata nimetä eriyttämisen eri muodoiksi. Nimeämättömyys näyttäytyy huolta synnyttävänä tekijänä, kun pedagogisista menetelmistä ryhdytään puhumaan virallisia termejä käyttäen. Uskomukset oman opetuksen sisältämästä keinojen monipuolisuudesta saattavat olla suppeammat kuin todellisuudessa käytetty menetelmäkirjo.

#### 8.2.2.2 Toimintamallit ja uskomukset

Strategiateksti toteaa seuraavaa:

*”Opettajana kehittyminen on vaiheittainen prosessi, jota opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöllinen jatkumo ja uusien opettajien saama työn aloittamiseen liittyvä perehdyttäminen tukevat. Yliopistot ja muut täydennyskoulutuksen*

järjestäjät sekä valtion ja kuntien opetushallinto uudistavat koulutuksen suunnittelua ja toteutusta niin, että opettajien peruskoulutus ja työuran aikana tapahtuva osaamisen kehittäminen muodostavat nykyistä selkeämmän jatkumon elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Opetustyön ja oppilaitosten kehittymisen kannalta on välttämätöntä, että opetushenkilöstön täydennyskoulutus on suunnitelmallista. Suunnitelmallisuutta edistetään henkilö ja oppilaitoskohtaisilla koulutussuunnitelmilla ja alueellisten koulutusverkostojen yhteistyöllä. Opetuksen järjestäjät laativat yhdessä opettajien kanssa (esimerkiksi 3–5 v) kouluttautumissuunnitelmat, joissa huomioidaan sekä yksilön että oppilaitos- ja kuntayhteisön kannalta keskeiset koulutustarpeet. Yliopistojen ja muiden täydennyskoulutuksen järjestäjien alueellisessa koulutussuunnittelussa ja -tarjonnassa otetaan huomioon edellä mainitut kouluttautumissuunnitelmat.” (Opetusministeriö 2007, 63.)

Strategiatekstissä opettajien ammatillinen kehitys nähdään koko työuran mittaisena kasvu- ja oppimisprosessina. Kouluttautuminen ja omaan osaamiseen panostaminen ovat tekijöitä, jotka tukevat reformin linjausten omaksumista niin käsitteen kuin käytännön tasolla. Kompleksisuuden näkökulmasta tämä vaatii oman ammatillisen uskomusmaailman ja opetuksellisten menetelmien läpikäymistä ja mahdollista muokkausta. Uuden strategian myötä opettajien keskinäisiä työtapoja ja työnjakoa saatetaan joutua miettimään uudelleen.

*”Tehostettu tuki on haastavaa, koska opettajille tulee lisää toimenpiteitä katsottavaksi, kun siirtoihin perusteita tiukennetaan. Se onkin iso juttu selittää opettajille, että tätä se tarkoittaa, kun on totuttu siihen, että kun on ongelma, niin ota sinä tämä.”*

*”Ristiriitaa tulee, kun erityisopettaja sanoo, että oletko kokeillut tätä ja tätä, eikä otakkaan oppilasta pois luokasta, niin sitten ollaan ristiriidan edessä, että mitä tehdään.”*

*”Totta on, että opettajat varmaan huomaavat [jos oppilas tarvitsee opiskeluunsa tehostettua tukea], mutta aina eivät reagoi. Katsovat jollakin tavalla, ettei se ole minun asia. Jotkut katsovat tukiopetuksen olevan ainoa kyseeseen tuleva tukimuoto, mutta meillä ainakin lama-aikana lähes kiellettiin tukiopetus.”*

*”Meillä kävi [Opetushallituksen edustaja] pitämässä tästä [oppilaalle annettavasta tehostetusta tuesta] koulutuksen, niin yhden kehityshenkisen opettajan kommentti oli, että ei tästä mitään huolta kannata ottaa, se vain meinaa että tehdään oppimissuunnitelma niille jotka käyvät siellä laaja-alaisella. Vaikka koulutus oli pidetty, niin asenne oli edelleen se, että joku muu hoitaa tämän.”*

Näistä kommentteista on tulkittavissa, että vanhojen tottumusten ja uusien toimintamallien yhteensovittaminen synnyttää todennäköisesti haasteita kouluyhteisöön. Koor-



dinaattoreiden puheessa on esillä se, kuinka uskomukset kunkin opettajaryhmän rajoituista tehtäväalueista luovat yksittäisille opettajille tiettyjä toimintamalleja.

*”Koulun kohdalla mietin, että usein kynnyksenä voidaan ajatella kun huomataan, että on vaikeuksia jollakin oppilaalla, että opettajat kokevat, etteivät ole tarpeeksi hyviä puuttumaan. Ammattiylpeys toimii jarruna, jotta puhuttaisiin sen laaja-alaisen erityisopettajan kanssa asiasta, tai jonkun muun kanssa. Jaettaisiin sitä omaa pientäkin huolta, se voisi olla monesti se ratkaiseva tekijä.”*

*”Kyllä yläkoulun puolella aineenopettajilla on usein aika pitkään se, että katotaan nyt vielä, kokeillaan nyt vielä... He kokevat, että heidän ammattitaitoaan kyseenalaistetaan, jos oppimisvaikeuksien vuoksi oppilaalle haetaan tukitoimia.”*

*”Olen sitä mieltä, että osa opettajista ei huomaa [jos oppilas tarvitsee tehostettua tukea oppimiseensa]. Syynä voi olla kunnianhimo; selviän yksin tämän luokan kanssa ja joka ikisen lapsen kanssa. Ammattitaitoni on sellainen, etten tarvitse apua.”*

Kompleksisuuteen liittyen esille nousee myös koordinaattoreiden tulkinta siitä, että joillakin opettajilla on korkea kynnys pyytää kollegiaalista tukea oppilaiden pulmien ratkaisemiseksi. Taustalla saattaisi vaikuttaa perinteiseen autonomiseen opettajuuden malliin liittyviä uskomuksia. Tämä saattaa synnyttää haasteellisia tilanteita, kun pohditaan uusien reformin mukaisten toimintamallien kehittämistä sekä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä koulutustarpeita.

*”Uskon siirtojen [erityisopetukseen] vähenevän, jos saadaan uusia pedagogisia malleja. Joustavuutta siihen erityisopetukseen, että jokainen on vain tarpeensa mukaan siellä. On tosi hyvä, että määräaikaisuus erityisopetussiirroissa tulee nyt oikeesti.”*

*”Itse teen paljon töitä sen eteen, että saataisiin koulutuksia eriyttämisestä. Perehdyttäisiin sisältöihin ja erilaisiin malleihin, koska tällä hetkellä se on aika paljon hukassa. Variaatioita varmaan on, mutta läheskään kaikkia eriyttämisen keinoja ei ole käytössä.”*

*”Opettajat ovat nykypäivänä menettäneet eriyttämisen taidon. Tähän tarvitaan koulutusta. Suuressa kehittämisen vimmassa on unohdettu perusasioita, kuten tukipetus ja eriyttäminen, taidot ovat opettajille vieraita.”*

*”Jotenkin tuntuu, että tehostettua tukea on helpompi toteuttaa alakoulun puolella. Mitä ne sitten ne keinot olisivat yläkoulussa. Jotenkin tuntuu, että siinä on pitempi tie, ainakin meillä.”*

Näiden kommenttien pohjalta on tulkittavissa, että strategian lanseeraama tehostettu tuki ja sen sisältämä pedagogisten mallien toteutus tulkitaan haasteelliseksi. Koordinaattorit kaipaavat koulutusta opettajien ammattitaidon vahvistamiseksi. Strategiassa esitetty pitkäjänteinen työyhteisön suunnitelmallinen koulutus tähtää oletettavasti juuri tämänkaltaisten tarpeiden tyydyttämiseen.

*”Jo ajatus, oppimissuunnitelman laatiminen, aiheuttaa monilla, karvat pystyyn, en varmasti. Sehän lisää työtäni. Eikä niistä makseta.”*

*”Jos opettajalta menee pyytämään, että hei, sinun luokallasi on oppilas, joka tarvitsisi opetetun asian vielä paperille. Opettaja vastaa; minähän en ala erikseen tekemään, minä pidän tuntini samalla kaavalla ja sen pitää riittää. Vastaanottokyky ja asenne ovat puutteelliset.”*

*”Ja sitten tämä arviointi, kun opettajilta kysyttiin, että ”Osaamiseni riittää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimiseen” se oli yksi selkeimmistä kehittämisen kohteista. Opettajat kokivat, että heillä ei ole sitä osaamista, mutta ajatus ei välttämättä ollut se, että he tarvitsevat koulutusta, vaan osa ei edes halua sitä. Jos tämä väittäminen [lauseväittäminen 4] olisi ollut niin, että; kaikilla on tieto ja taito antaa hyvää opetusta, niin piste. Tämä, kaikille oppilaille, on se ongelma. (...)Tämä on meidän suurimpia haasteita tämä, kaikille oppilaille, että tulisi se ymmärrys, että jok’ikinen tarvitsee jotain erilaista.”*

Aiemmin esitetty toive koulutuksen tarpeesta kuvaa koordinaattoreiden näkemystä opetushenkilöstön kehittämistarpeista. Nämä kommentit sen sijaan sisältävät koordinaattoreiden mainintoja kentällä kehittämistyön yhteydessä kohdatuista haasteista. Kompleksisuuden näkökulmasta opettajien uskomukset oman ammattinsa velvoitteista lisäävät jännitettä reformin implementaatiovaiheeseen ja saattavat synnyttää muutosvastarintaa.

#### 8.2.2.3 Pöytäselämä

Strategiatekstin mukainen heterogeenisen ryhmän opettaminen vaatii monipuolisten pedagogisten menetelmien osaamista tai ainakin menetelmiin liittyvän käsitteellisen hallintaa, jotta on mahdollisuuksia arvioida omia valmiuksia ja mahdollista koulutuksen tarvetta. Haastatteluaineistosta on tulkittavissa, että opettajilla on erilaisia toimintatapojen ja oman ammatillisuuden taustalla vaikuttavia uskomusrakenteita. Yleisesti uskomusten kohdalla koordinaattoreiden tuottamassa aineistossa on kyse siitä, että samaan puheeseen sisältyy usein ainakin kahdenlaisia uskomusmalleja. Ensinnäkin nähtävissä on koordinaattoreiden uskomukset muiden opettajien tavasta suhtautua uuden strategian

mukaisiin linjauksiin. Toiseksi koordinaattoreiden uskomukset omasta roolista, kun he joutuvat kohtaamaan muiden uskomuksia.

Uskomukset voivat liittyä opettajan uskomuksiin omasta tehtäväkentästä ja sen rajoista. Ne saattavat kohdistua myös opetuksellisiin menetelmiin, joita opettajalla on käytössään. On siis oletetusti olemassa tietyt opetusstrategiat ja oletus niiden tuottamasta oppimistapahtumasta oppilaassa. Nähdäkseni tähän liittyy myös opettajan käsitys oppilasta ja tietyistä varianssista oppimistuloksissa sekä lisäksi näkemys siitä, mitä tämän varianssin ulkopuolella sijoittuville oppilaille tehdään. Reformin implementaation näkökulmasta opettajien uskomukset vaikuttavat toimintaan sillä rajapinnalla, jolla toimitaan kohdattaessa oppimiseen liittyviä pulmia ja syntyy tarve pohtia eri tukimuotojen käyttöönottoa. Itselle muodostetun ammatillisen tai opetusstrategioihin liittyvän uskomusmaailman ja uusien vaatimusten välillä saattaa olla ristiriita, joka määrittyy tässä kompleksisuuden tarkastelussa muutosprosessiin haasteita tuottavaksi tekijäksi. Koordinaattoreiden puheessa esiintyy näkemys siitä, että opettajilla on taitoa ja potentiaalia kehittää toimintaansa uusien strategialinjausten ohjaamaan suuntaan. Toisaalta kentällä näyttäisi vallitsevan menetelmällistä epätietoisuutta ja huolta siitä, että yleisopetuksessa käytetyt keinot pysyvät sallituissa rajoissa. Kaiken kaikkiaan muutosprosessin kompleksisuuden näkökulmasta haastavien tilanteiden kohtaaminen määrittyy reformin implementaatiossa mahdollisuutena saada muutosta aikaan. Tosin sillä edellytyksellä, että näihin haastaviin tilanteisiin tartutaan ja niille pyritään työstämään ratkaisuja.

### **8.2.3 Muutostarve**

Muutostarpeen kautta tarkastellaan sitä, nähdäänkö reformin tuomat uudet mallit ratkaisuna johonkin nykykäytänteissä havaittuun ongelmakohtaan. Haastatteluaineistossa muutostarvetta kuvaavat ilmaisut painottuivat tasa-arvokysymyksiin opetuksen järjestämisessä.

#### **8.2.3.1 Tasa-arvokysymykset opetuksen järjestämisessä**

Strategiateksti toteaa seuraavaa:

”Tehdyistä selvityksistä ja tilastoista ilmenee, että paikalliset opetussuunnitelmat ja hallinnolliset menettelytavat ovat hyvin kirjavia eri kunnissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että erityisopetukseen otetaan tai siirretään oppilaita erilaisin perus-

tein. Osassa kuntia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukitoimet, esimerkiksi tutkiopetuksen järjestäminen, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon palvelut ennen erityisopetus päätöstä näyttävät jäävän riittämättömiksi tai niitä ei ole lainkaan. Myös oppilashuoltoryhmän merkitys ja rooli jää toisinaan vähäiseksi. Näin erityisoppilaiden määrät eri kunnissa poikkeavat toisistaan suuresti samoin kuin yksittäisen oppilaan saama tuen määrä. HOJKS:ien laadinta ei ole esiopetuksessa toteutunut lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Myös romani- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen osuus erityisoppilaista on huomattavan suuri. Nämä seikat vaarantavat tasa-arvon toteutumisen. Tilanteen parantamiseksi tarvitaan tuen tehostamista yleisopetuksessa sekä erityispedagogisen osaaminen saamista käyttöön oppilaan tueksi entistä aiemmin.” (Opetusministeriö 2007, 58.)

Strategiassa esitetään huomio siitä, että käytännöt oppilaiden tukemiseksi vaihtelevat kuntien välillä ja tämän nähdään vaarantavan koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen. Tässä tekstilainauksessa kiteytyy se tarve, johon haetaan ratkaisua uuden tukimuotojärjestelmän kautta.

*”Sellaista ohjausta kyllä tarvitaan, mitä käytetään ja mihin. Ja kuntien tasa-arvoistamista, säännösten ja lakien pohjalta. Varmasti on kuntia eriarvoisessa asemassa, mielestäni se ei ole kiinni siitä, että on iso tai pieni, vaan siitä, että on niin erilaisia käytäntöjä ja järjestelmiä.”*

*”Se autonomisuus on vienyt siihen että tulkinta siitä hyvästä [opetuksesta] voi olla hirveen monenlainen ja tulkinta laista ja teksteistä voi myös olla hyvin monenlainen. Sitte meillä on myös sellasia käytäntöjä kunnissa, että meillä on tehty aina näin ja niitä ei välttämättä aseteta kyseenalaiseksi, että onko tämä nyt se hyvä, vaan tämä on se, mikä meillä on aina toiminut.”*

*”Vaihtelua on hirvittävästi [oppilaiden oikea-aikaisessa auttamisessa], on henkilöistä kiinni. Edelleen peräänkuulutan valtakunnallista ohjeistusta. Mun mielestä edelleen on sellaisia asioita, mistä pitäis ohjeistaa ihan valtakunnallisesti, jotta oikeusturva olisi kaikilla sama. Opetustakuu.”*

Kunnalliset erot opetuksen järjestämisessä nousevat esiin koordinaattoreiden kommentoissa koulutuksen järjestämisen nykytilannetta. Tähän sisältyy näkemyksiä siitä, että kunnille ja kouluille annettu opetuksen järjestämiseen liittyvä päätäntävalta saattaa vaarantaa tasa-arvon toteutumisen. Lisäksi on tulkittavissa, että nykyjärjestelmä mahdollistaa toimimisen ilman totuttujen käytänteiden kyseenalaistamista. Kaiken kaikkiaan koordinaattoreiden puheessa on havaittavissa samansuuntaista huolta kuntien, ja mahdollisesti myös kunnan eri koulujen, eriarvoisuudesta kuin strategiatekstissäkin.

*”Siirtoperusteissa [erityisopetukseen] on kuntakohtaisesti valtavat erot, millä perusteilla on päätöksiä tehty. Joissakin on siirretty pelkän diagnoosin perusteella*

*vaikka diagnoosin puitteissa ei olisi mitään oppimiseen liittyvää (...)Toivottavasti tämä selkeyttää käytäntöjä.”*

*”Siirtoja [erityisopetukseen] ei ole suuri määrä, mutta siellä on selvästi niitä, joita ei olisi tarvinnut siirtää. Viime vuosina on kasvanut yläkoululla jopa sellainen ajatusmalli, että jos ei tahdo oikein luistaa, niin hojks:taan tuo nyt pois tuosta. On hyvä, että tälle käytännölle saadaan nyt jonkinlainen selkänoja, että näin ei tehdä, että jollekin, jolla ei mitään erityistä ole, lätkäistään kesken yläasteen hojks.”*

*”Epäkohtana valtiosuusjärjestelmässä on se, että raha ja lapsi on liitetty yhteen. Nythän sitä onneksi ollaan purkamassa, jää pois se, että pitää saada Kallelle leima, että saadaan avustusta. Tässä on vääristymää tapahtunut. Asioita olisi voitu hoitaa toisella tavalla, mutta kun on haluttu se raha.”*

Kommenteista on luettavissa, että ne perusteet, joilla oppilaita siirretään erityisopetukseen vaativat muutosta. Nähdään, että käytänteet vaativat yhteisempää linjaa ja monipuolisempia menetelmiä turvatakseen oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun tukitoimia pohdittaessa. Lisäksi, vaikka oppilaan erityisopetuspäätös on tuonut kunnalle rahaa, näyttäytyy se ongelmallisena siirtoperusteen näkökulmasta.

*”Ehkä se raja [erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilas] nyt häviää. Nyt on ehkä liikaakin nojattu siihen erityisopetukseen. Tämän kanssa on ongelmaa, niin laite-taan erkkään pienempään ryhmään. Siellä se saa tukea ja on hyvässä hoidossa. Ehkä nyt huomataan, kun annetaan tehostettua tukea, että se onkin parempi tapa.”*

*”Nyt ongelmat helposti kasaantuu, kun ei ole niitä keinoja. Joudutaan usein otta-maan siirrot käyttöön. Tehostettu tuki antaa parhaimmillaan sen matalan kynnyk-sen vaihtoehdon.”*

*”Vaikka tämä lisää hallinnollista työtä, niin tämä parantaa monia asioita. Katson nyt taaksepäin tehtyjä siirtopäätöksiä. Kaikki muut lausunnot löytyivät, mutta opet-tavan opettajan lausuntoja ei ollut juuri missään. Nyt opettaja joutuu ensimmäistä kertaa laittamaan nimen paperiin, jossa hän esittää oppilaasta jotakin. Se on tär-keä muutos.”*

Koordinaattorit tuovat kommentissaan esiin, että tehostetun tuen käyttöönotto ja tuki-toimien tarkempi kirjaus näyttäytyvät mahdollisuutena saada aikaan muutosta nykykäy-tänteissä havaittuihin ongelmakohtiin.

#### 8.2.3.2 Päätelmä

Kun tehdään tulkintaa siitä, esiintyykö haastattelumateriaalissa merkkejä reformin im-plementaatiovaiheen muutostarvetekijästä, tulee tarkastella nykytilanteessa havaittuihin ongelmakohtiin ja reformin esittämiin ratkaisumalleihin liittyviä viittauksia.

Koordinaattoreiden puhe myötäilee esiin nostettujen asioiden suhteen strategian mainitsemia valtakunnalliseen koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä näkemyksiä. Tämän aineiston pohjalta on mahdoton arvioida, onko tähän osaselityksenä se, että strategiatekstiin on perehdytty hyvin. Joka tapauksessa on tulkittavissa, että koordinaattorit ovat kohdanneet käytänteissä ongelmakohtia oman työnsä kautta sekä vertailleet kokemuksiin yhteisissä keskusteluissa muiden koordinaattoreiden kanssa. Aineistosta nousevat ongelmat jakautuvat kahteen pääryhmään: kuntien välisiin toimintaperiaatteellisiin eroihin ja erityisopetussiirtopäätösten perusteluihin. Nämä kaksi ongelmalinjaa linkittyvät käytännön tasolla yhteen, ja niiden taustalla yhteisenä tekijänä on huoli oppilaiden tasa-arvoisen sekä oikeudenmukaisen kohtelun vaarantumisesta.

Koordinaattorit suhtautuvat toiveikkaasti uuden tukimuodon, tehostetun tuen, mahdollisuuksiin saada aikaan muutosta oppilaiden tuen suunnitteluun. Vaatimus, että kokeiltuja tukitoimia tullaan jatkossa kirjaamaan systemaattisemmin ylös, koetaan oppilaiden oikeusturvaa parantavana ja opettajia enemmän tukitoimipäätöksiin sitouttavana. Esitetyn pohjalta on pääteltävissä, että strategian esittämien linjausten nähdään ratkaisevan ainakin osittain joitakin käytännön kysymyksiä. Tästä voidaan tulkita, että reformin implementaatiovaiheen muutostarve-elementti on läsnä käynnistyneessä muutosprosessissa.

#### ***8.2.4 Paikalliset tekijät***

Muutosprosessissa vaikuttavia paikallisia tekijöitä voi kutsua sosiaalisiksi tekijöiksi, joista paikallinen reformin implementaation kohteena oleva koulukonteksti toimijoiheen rakentuu. Seuraavassa käydään läpi koordinaattoreiden puheessa esiintyneitä paikallisen koulusysteemin tekijöitä, joilla voi tulkita olevan vaikutusta uudistuksen läpivientiin. Paikalliset tekijät jakautuvat kommentteissa uudistuksen psykologiseen historiaan sekä opettajien ja rehtoreiden toiminnan merkityksen tarkasteluun. Esitetyt poiminnat ovat osin yleisen tason huomioita, osin konkreettisempia esimerkkejä omasta kunnasta tai koulusta. Tarkoituksena on luoda kuvaa siitä, millaisia tekijöitä kouluissa vallitsee ja mikä niiden vaikutus reformin implementaatioon saattaisi olla.

#### 8.2.4.1. Reformihistorian merkitys

*”Joitakin vuosia sitten oli runsaimmillaan projektitoiminta, joka oli 90 % humpuukia, niin se sai monet opettajat suhtautumaan kaikkiin kehittämishankkeisiin varauksella.”*

*”Innostusta voi laimentaa, jos on ollut mukana hankkeessa, josta ei ole seurannut mitään. Hankkeen pitää selkeästi tuoda jotain uutta.”*

*”Vanha juurtunut käsitys hanketoimintaa kohtaan, että kun se ei johda kuitenkaan mihinkään. Se täytyisi myös murtaa.”*

*”Meillä kaikki eivät edes kaikki tiedä, mikä on Kelpo.”*

Opettajien aiemmat kokemukset uudistushankkeista muovaavat käsitystä hankkeiden merkityksestä ja yleensäkin mahdollisuuksista tuottaa muutosta. Tämä tuo haastetta uudistuksen läpiviennille ja koordinaattoreiden työlle omassa kunnassaan.

*”Meillä on opettajat lukeneet hyvinkin tarkkaan strategian ja alleviivanneet suunnitteen kaikki, mitkä aiheuttavat vähänkin lisätyötä ja kysyvät, että mitä näistä maksetaan. Tämä on ennen kuin on päästy edes käsittelemään Kelpo tuomia hyötyjä.”*

*”Tiedottamisessakin on varmaan eroja. Kun avustusta haettiin, asia otettiin opettajainkokouksessa esille. Meillä on ollut hyvä pohja Alposta, ja erityisopettaja on kokouksissa kertonut viimeisintä tietoa. Ja Kelpo otetaan jokaisessa kokouksessa, että mitä on tehty.”*

*”Ainakin nyt tämän Kelpo-ohjelman jälkeen, monet opettajat, sellaiset luutuneetkin, on olleet halukkaita lähtemään koulutukseen. He ovat olleet hyvinkin innokkaita viemään asiaa eteenpäin, ja opettajakokouksessa pyytäneet puheenvuoroja, joita eivät ole pyytäneet moneen vuoteen. Ainakaan kun puhuttu täydennyskoulutuksesta. Ollut hieno asia. Tässä tapauksessa raha on käytetty aivan oikeaan paikkaan.”*

Koordinaattoreiden kommentteista tulee esiin myös se, että aiemmat kokemukset ovat luoneet työyhteisöön kriittisen tai innostuneen pohjan uusille hankkeille. Oman työväärän mahdolliseen lisääntymiseen saatetaan suhtautua varauksella. On mahdollista, että tietty varauksellisuus tai kriittinen suhtautuminen uudistuksen kautta tavoiteltaviin hyötyihin saa työyhteisön perehtymään tarkemmin uusiin sisältöihin ja saattaa siten synnyttää hyödyllistä keskustelua aiheesta.

#### 8.2.4.2 Kouluyhteisön toimijat

*”Meillä on ongelmana, että osa näistä erityisoppilaiden kanssa työskentelevistä on muodollisesti epäpäteviä. On vaikea saada pätevää henkilöstöä, että ihan peruskoulutus puuttuu.”*

*”Työnantajan ongelmana on, että työnkuvaukset puuttuvat, opettajat eivät tiedä mitä heidän työhönsä kuuluu.”*

*”Kunta X:ä ajatellen taloudelliset edellytykset ovat kouluilla periaatteessa samat. Että se on sitten mentaliteetista on kiinni, miten me tämä juttu hoidetaan.”*

Koordinaattoreiden kommenttien pohjalta voi tulkita, että ainakin käytettävissä oleva opettajaresurssi, koulun sisäisen tehtäväjaon selkeys ja työnteon lähtökohdat ovat teki-jöitä, jotka tuottavat variaatiota reformin implementaation toteutumiseen eri kuntien tai koulujen välillä.

*”Opettajan ammatti on niin autonominen ammatti, että hän voi tehdä hommansa hyvin autonomisesti ja tietyllä tavalla ja ehkä opettajan on siitä autonomisuudesta vähän vaikeakin luopua siellä luokassa. Eli sanoit, että opettajalla on valta tehdä paljon asioita sekä hyvässä että pahassa. Eikä varmaan kukaan tarkotuksella pahassa sitä tee.”*

*”Niin kuin tiedetään siinä on sitä historiallista painolastia, mikä liittyy opettajakoulutukseen ja toimintakulttuuriin. Meillä on luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat (...) Se kahtiajakoisuus on aika selkeä.”*

*” Kun ei ole kokemusta, siitä kohtaamisesta ja asennekin vaikuttaa. (...) aineenopettaja on huippu oman aineensa opetuksessa, mutta eivät ne kaikki oppilaat istukkaan siellä kiltisti kuuntelemassa innostunutta opetusta. Ongelmana on taidon puute sen lapsen ja nuoren kohtaamisessa.”*

*”Aineenopettajilla on usein, minä selviän tästä, asenne, vaikka huomaavatkin, että jotain häikkää on. Luokanopettajilla kynnys on ehkä matalampi avun hakemiseen. Tietoa ei saa kaikilta ulos.”*

Esiin tulee opettajuuteen liittyviä syvälle juurtuneita toimintatapoja ja rajanvetoja. Opettajan ammatti on perinteisesti koettu varsin autonomisena ja opettaja on tämän mukaan luokassaan ainut aikuinen. Lisäksi koulun opettajakunta koostuu opettajaryhmistä, jotka eroavat toisistaan koulutuksen ja tehtävänkuvan osalta. Tämä ryhmäjako saattaa tuottaa myös oletuksia ryhmien välisistä työhön liittyvistä orientaatioeroista.



*”Tässä tullaan siihen, mikä on rehtorin merkitys didaktisena/pedagogisena tukena. Tässä taas huudetaan, että rehtoritkin tarvitsevat koulutusta. Rehtorin täytyy käydä luokissa, seurata, pitää huolta siitä, että tietää missä mennään pedagogisella tasolla. Siellä tulee eriyttäminen, rehtorilla pitää olla myös auktoriteettia opastaa opettajaa. Samoin hänellä pitää olla tietoa ja taitoa siihen.”*

*”Meillä on yksi tavoite osaamisen lisääminen. En ajattele, että osaamista ei olisi, mutta täydennystä ja päivitystä tarvitaan. Tässä nostaisin esille rehtorit. He ovat kuitenkin tavallaan portinvartijoita, millaista osaamista koulussa on ja miten sitä tuetaan.”*

*”On fyysisiltä ominaisuuksiltaan erilaisia kouluja, toimintakulttuurissa, miten opetusta järjestetään, johtamisessa jne. Johtajuus onkin tärkeää tässä muutosvaiheessa, miten heitä koulutetaan ja informoidaan. Yksi ratkaiseva hyvän opetuksen perusta on henkilöstöjohtaminen ja työhyvinvointi.”*

Rehtorit nähdään keskeisinä toimintakulttuurin rakentajina kouluissa. Kouluyhteisöt tarvitsevat muutoksen keskellä uudistuksen linjauksille avointa, kehitysmielistä ja opettajakunnalle tukea antavaa johtajaa.

#### 8.2.4.3 Päätelmä

Muutosteorian käsittelyn yhteydessä koulujärjestelmän muutoksesta todettiin, että kouluihin julkisina instituutioina kohdistuu herkästi useita samanaikaisia hankkeita eri intressiryhmien toimesta. Tämä saattaa johtaa siihen, että uudistushankkeet eivät pääse kehittymään kunnolla ja muodostuvat lopulta tarkentumattomiksi projekteiksi. Implementaatiovaiheen paikallisten tekijöiden tarkastelussa voi havaita samansuuntaisia ajatuksia. Koordinaattorit tuovat esiin sitä, kuinka useissa uudistushankkeissa mukanaolo synnyttää kouluyhteisöihin hankeväsymystä. Aiemmista hankkeista saadut hyvät tai huonot kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka uuteen reformiin suhtaudutaan. Kriittisyyden uudistushanketta kohtaan voi tulkita tarpeena suojella työajan käyttöä. Kuten jo aiemmin koulua muutostilanteissa käsiteltäessä<sup>66</sup> todettiin, opettajan työ on varsin sirpaleinen kokonaisuus ja tällöin on luonnollista pohtia tarkkaan, mihin opetustyöstä vapaaksi jäävä aika käytetään. Koordinaattoreiden kommentteista näkyy, että kouluissa vallitsee tiettyjä käsityksiä opettajan työnkuvasta sekä eri opettajaryhmien välisistä eroista. Kouluyhteisössä toteutettavan reformin implementaatiovaiheen kannalta rehtorit nousevat tärkeään asemaan. Puheesta on tulkittavissa, että johtajalta toivotaan kykyä

---

<sup>66</sup> Luku 3.2 Muutos koulujärjestelmässä.

harjoittaa niin sanottua pedagogista valvontaa ja lisäksi pitävän toimintamallien kehitystä yllä.

### 8.3 YHTEISTYÖ

Yhteistyökoodin sisällä haastatteluaineistoa lähestytään kolmen näkökulman kautta: professionaalisen yhteisöllisyyden, tiedon ja moraalisen päämäärän. Nämä tekijät linkittyvät yhteen sikäli, että niiden voi tulkita olemassaolollaan ruokkivan toisiaan ja periaatteessa olevan myös toistensa edellytyksiä tai ilmenemisehtoja. Fullanilaisittain tulkituna kyseessä on joukko reformiargumentin taustavaikuttajia, joiden oletetaan olevan välttämättömiä muutoksen saavuttamiselle laajamittaisesti ja pysyvästi. Seuraavassa nämä kolme tekijää käsitellään siten, että professionaalinen yhteisöllisyys muodostaa yhden osa-alueen ja tieto ja moraalinen päämäärä toisen.

#### 8.3.1 Professionaalinen yhteisöllisyys

Fullanin mukaan professionaalista yhteisöllisyyttä voi pitää työyhteisön kehityksen kasvualustana. Keskeisiä professionaaliseen yhteisöllisyyteen lukeutuvia tekijöitä ovat yhteiset toimintamallit, työn jakaminen ja yhteinen ongelmanratkaisu. Haastattelujen analyysissa professionaalisen yhteisöllisyyden tarkastelu muotoutuu yhteistyölle annetun merkityksen ja siihen kohdistuvien haasteiden kautta.

##### 8.3.1.1 Yhteisöllisyyden merkitys ja haasteet kouluyhteisössä

Strategia toteaa seuraavaa:

”Perusopetuksessa voidaan ottaa käyttöön opettajien yhteistyöhön perustuvia ja oppilaiden erilaisia tarpeita tukevia pedagogisia menetelmiä ja työskentelytapoja, esimerkiksi samanaikais- ja tiimiopetusta. Erityisopettajan konsultoivalle työlle voidaan luoda käytännön mahdollisuudet ja siten tukea luokan- tai aineenopettajan työtä ja edellytyksiä varhaiseen puuttumiseen. (...)Kaikissa tapauksissa ongelmiin puuttuminen ja tukitoimet on aina syytä suunnitella ja toteuttaa moniammatillisesti ja yhteistyössä huoltajien kanssa. Kouluyhteisössä yhteisöllisyys tukee niin opettajia, oppilaita kuin oppilaiden perheitäkin. (...) Opetusjärjestelyjen tulee olla joustavia ja ne koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta ryhmäjakoineen, tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta.” (Opetusministeriö 2007, 56.)

Strategiateksti esittää näkemyksen, jonka mukaan opettajien välisen yhteistyön vahvistamisen myötä vastuuta arvioinnista ja tukitoimien suunnittelusta saadaan jaettua opettajien kesken. Tämän voi tulkita lisäävän käytössä olevien pedagogisten menetelmien kirjoa ja mahdollistavan oppilaiden entistä laaja-alaisemman tukemisen.

*”Opettajien yhteistyöllä voisi helpottaa tätä asiaa[eriyttämistä]. Toinen osaa eri asioita ja voisi antaa toiselle omia materiaalejaan. Toisella voisi olla hyviä vinkkejä. Yhteistyötä peräänkuuluttaisin.”*

*”Opettajat eivät saisi jäädä yksin näitä pohtimaan, ja määritellä vain subjektiivisesti vain itselleen, vaan saatat toimimaan OHR:t koulussa ja jotenki se verkosto konsultoivalle erityisopettajalle, että ne olis suhteessa toisiinsa. Ja se että se vesimuki olisi riittävän iso kun sitä tarvitaan.”*

*”Ensimmäisenä tulee mieleen ala- ja yläkoulujen ja eri aineiden opettajien välinen yhteistyö ja sen tärkeys. Jos ei tiedä toisen opettajan tai opettajaryhmän toiminnasta, on helppo esittää kaikenlaisia väitteitä. Mitä enemmän tietoa on, sitä paremmin ymmärtää, että koulumuodosta riippumatta opettajat tekevät tosi tärkeää työtä.”*

*”Oman havainnon kyseenalaistaminen tai vahvistaminen muilta tuo esiin sen, että olenko tarpeeksi pätevä tai hyvä. Sellaisessa koulussa, jossa on avoin kulttuuri, niin siellä se on mahdollista, että voidaan välitunnilla jutella, että nyt mulla oli semmoinen ja semmoinen, että mitä mieltä, miltä se näyttää sun tunneilla.”*

Koordinaattoreiden puheessa esiintyy useita yhteisölliselle toiminnalle annettuja merkityksiä. Ensinnäkin professionaalinen yhteisöllisyys mahdollistaa opetusmateriaalien ja menetelmien jakamisen. Yhteisöllinen ote koulunpitoon muodostaa myös opettajille tukiverkoston, jonka kesken voi jakaa yleisesti ammatillisia asioita sekä oppilaisiin liittyviä huolenaiheita. Lisäksi yhdessä toimiminen ja toisen työhön tutustuminen nähdään keinona lisätä toisen tekemään työhön kohdistuvaa arvostusta eri opettajaryhmien välillä.

*”Meillä on nyt aloitettu yhtenäinen peruskoulu Kunta X:n kouluissa. Voin sanoa, että ongelmia riittää, vaikka muille jakaa. Luokanopettajat pelkää tulla opettamaan yläkoulun puolelle. Meiltä käydään alakoulun puolella opettamassa. Alakoulun opettajat ovat sitä mieltä, että yläkoulun opettajat eivät kelpaa, vaikka heillä olisikin kaksoispätevyys.”*

*”Tekin olette varmaan kohdannut saman ongelman, kun itse haluaisi erityisopettajana samanaikaisopettajaksi luokkaan, niin ei millään tahdo löytyä sellaista tuntia, jolloin erityisopettaja otettaisiin mukaan.”*

*”Yläkoulun opettajainhuoneessa on huomattu - mikä vaikeuttaa tätä oikea-aikaista auttamista - että aineenopettajat tavallaan pelkäävät siellä opettajainhuoneessa*

*tuoda esille sen huolen. Aina löytyy niitä opettajia, jotka sanovat; voi sullako on vaikeuksia, ei mulla oo mitään ongelmia sen kanssa. Se tukkii kyllä helposti kaikkien suut. Enhän minä voi tunnustaa, että minulla on vaikeuksia.”*

Yhteisöllisten menetelmien luominen kouluun ei kuitenkaan ole ongelmatonta. Koordinaattorit mainitsevat useita kouluyhteisöissä esiintyviä kipukohtia, jotka saattavat nostaa yhteisöllisen toiminnan käynnistämisen kynnystä.

*”Meillä kun ensimmäinen yhtenäiskoulu yhtenäistyi, niin rehtori määräsi, että kaikkien aineenopettajien oli käytävä seuraamassa luokanopettajien opetusta ja päinvastoin. Tutustuttiin toisten työhön ja tätä on tehty muutenkin pienessä mitta-kaavassa. hyvää palautetta on tullut. On saatu antia ja ymmärrystä omaan työhön. Aineryhmät on ollut myös yksi keino. Kaikki erityisopettajat tapaavat myös toisiaan säännöllisesti.”*

*”Meillä on nyt Kelson piirissä oleva kokeilu kahden opettajan mallista, siis erityis- ja luokanopettajan yhteistyöstä. He ovat astetta aikaisemmin liikkeessä, että toinen pystyy ennakoimaan sen ongelman, mikä näyttäisi olevan tulossa lapselle siellä luokassa, niin se pystyy jo niinkin varhain siihen puuttumaan. Hyviä tuloksia on tullut jo muutamassa kuukaudessa, mutta se on tämän Kelson piirissä mahdollistunut tämä juttu.”*

*”Aineenopettajat ovat meillä katoava luonnonvara, kun ikäryhmät ovat pieniä, niin luokanopettajia jatko- / lisäkoulutetaan eli pätevoidetään. Tälläkin hetkellä hyvin suuri osa käy yläluokkien puolella opettamassa ja osin on myös päinvastoin. Se kun tutustut toisen työhön ihan oikeasti, eikä se ole mutu-tuntumaa, niin se auttaa vuoropuheluongelmissa.”*

*”Kunta X:ssä on koulu, jossa vahtimestarista lähtien tietävät mikä on Askelittain-projekti. Eli jos käytävällä tapahtuu joku juttu, niin kaikki ovat heti selvillä mikä on tämä ns. liikennevalo. Eli ne ovat osa samaa porukkaa.”*

Koordinaattoreiden kommenteissa esiintyy esimerkkejä toteutuneesta yhteistyön lisäämisestä. Esimerkkien pohjalta on nähtävissä, että kollegiaalisen toiminnan käynnistymisen taustalla vaikuttavat tekijät vaihtelevat. Toisaalta koulusysteemin muutos, toisaalta olosuhteet ovat luoneet tarpeen työtapojen muutokselle. Lisäksi hankkeet, kuten Kelpo, ovat tuoneet mukanaan työtapoja, jotka tähtäävät professionaalisen yhteisöllisyyden kasvattamiseen.

### 8.3.1.2 Pöytäselo

Kaiken kaikkiaan koordinaattoreiden puheessa ovat esillä näkemykset siitä, kuinka kollegiaalinen yhteistyö ja verkostojen luominen ovat mahdollisuus yhteisöllisyyden li-

säämiseen koko koulussa. Tärkeäksi koetaan myös se, että opettaja ei jäisi päätöksenteon kanssa yksin, vaan huoli ja muut oppilaisiin liittyvät asiat olisi mahdollista jakaa opettajakollegoiden kanssa. Lisäksi kokemuksen oppilaista kaikkien opettajien ja koko koulun yhteisinä oppilaina voi tulkita lisääntyvän vastuunjakamisen myötä. Vaikuttaa siltä, että koulun sisällä toimivien opettajaryhmien kesken vallitsee toisinaan epätietoisuutta toisten työnkuvista. Opettajaryhmien työtehtäviä koskevan tiedon lisääminen ja toisen työhön tutustuminen näyttäytyvät tässä eräänä ehtona keskinäisen arvostuksen syntymiselle ja tämä näyttäisi olevan eräs yhteistyön mahdollistumisen perusehto.

Yleisesti ottaen voi tulkita, että ne yhteistyötekijät, jotka nähdään tärkeinä professionaalisen yhteisöllisyyden tuottamina seurauksina, ovat vastakkaisia niiden tekijöiden kanssa, jotka koetaan haasteellisina yhteistyön käynnistämisen näkökulmasta. Tällä tarkoitan sitä, että professionaalisen yhteisöllisyyden tuottaessa kollegiaalista ongelmanratkaisua, yhteisopettajuutta, jaettuja menetelmiä ja materiaaleja, professionaalisen yhteisöllisyyden syntymisen kannalta haasteellisessa kouluyhteisössä jokin tekijä asenteissa, toimintatavoissa tai tottumuksissa estää kyseisten verkostomuotojen syntymisen tai toteuttamisen. Haastattelujen pohjalta voi esittää tulkinnan siitä, että kouluissa on olemassa yhteisöllisiä työtapoja ja niiden merkitys tunnustetaan. Tosin yhteisöllisyyden ei voi todeta olevan yleinen käytäntö, vaan kenties ennemminkin kehittymässä oleva tekijä kouluyhteisössä. Yhtenäiskouluissa nähdään potentiaalia yhteisöllisyyden luomiselle aina esikoulusta peruskoulun viimeiseen luokkaan saakka. Haastatteluista esiin nousseet yhteisöllisyyteen viittaavat merkityksenannot ovat samansuuntaisia strategiatekstissä esitetyn näkemyksen kanssa.

### ***8.3.2 Tieto ja moraalinen päämäärä***

Fullanin mukaan reformin läpivienti vaatii tiedollisen ulottuvuuden ja moraalisen päämäärän yhteis- sekä yksittäisvaikutusten kehittämistä. Haastatteluaineiston sisällöllisessä tarkastelussa tieto ja moraalit linkittyvät yhteen sekä näyttäytyvät professionaaliseen yhteisöllisyyteen myötävaikuttavina tekijöinä. Tähän liittyy uudistuksen myötä tarjotun uuden tiedon ja käytännön taitojen yhteen liittäminen sekä tietynlainen jatkuvan ammatillisen tiedollis- taidollisen kehittämisen aate. Moraalinen päämäärä opettajaprofession

näkökulmasta katsottuna tarkoittaa niin ammatilliseen minään kuin oppilaisiinkin kohdistuvia velvoitteita sekä yleisesti koulunpidollisia ja moraalisiksi luokitettavia asenteita.

#### 8.3.2.1 Tietoon ja moraaliseen päämäärään kohdistuvat ulottuvuudet

*”Tänä päivänä riittävää tietotaitoa pitää päivittää jatkuvasti, että se pysyy riittävänä. Se on semmonen haaste.”*

*”Peräänkuulutan asennetta. Jos yksittäisen opettajan asenne on se, että olen 15 vuotta tehnyt samalla tavalla, ei minulla ole mitään syytä muuttaa tätä. Tuuletusta asennemaailmassa.”*

*”Täydennyskoulutuksen keinot pitäisi olla velvoittavampia, että muutosta tulee ja eriyttämistä tarvitaan luokissa, niin täydennyskoulutuksen kautta näkisin, että on mahdollisuuksia.”*

Näissä kommentteissa tulee esiin työelämän ja elinikäisen oppimisen haaste sekä sen myötä eräs reformin läpiviennin onnistumiseen vaikuttava tekijä. Jatkuva ammatillinen kehittyminen luokituu moraalisen päämäärän sisään siten, että se kattaa sekä opettajan epäitsekkeitä oppilaisiin kohdistuvat tavoitteet että itsekkäät ammatillisen tyydytyksen tavoitteluun liittyvät tekijät.

*”Paljon enemmän pitäisi olla yhteisiä keskusteluja tai koulutuspäiviä, joissa vaihdettaisiin ajatuksia, että miltä se koulunpito näyttäytyy luokilla 1- 6 tai 7 - 9.”*

*”Toihan perustuu siihen, ite ainakin aattelen, enkä oo varmaan ainoa, että vuorovaikutuksessa tieto lisääntyy, uudistuu ja muuttuu, elikkä tulee uutta tietoa ja osaamista. Mutta jos sitä vuorovaikutusta eikä niitä kontakteja ei ole riittävästi, niin silloin se tieto pysyy vanhanlaisena, siihen ei tule lisää elementtejä.”*

*”Vinkkinä voisin sanoa, että meillä erityisopettaja ja erityiskoordinaattori ottavat aineenopettajia omaan koulutukseensa. Yllättävän kiinnostuneita olivat opettajat heidän antamastaan koulutuksesta, jossa juuri tämän tyyppisiä oppilaita, tapauksia ja menetelmiä käytiin läpi, että se ei olisikaan sitä pakkoruotsia mitä siellä opetetaan.”*

Koordinaattoreiden kommentteissa on mukana merkityksenanto, joka kohdistuu vuorovaikutuksen tärkeyteen uuden tiedon kehittämisessä sekä toimintatapojen uudistamisessa. Fullanin mukaan tiedon jakamisessa työyhteisön kesken on edellytyksenä se, että on mahdollisuus keskusteluyhteyksien hyödyntämiseen sekä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

*”Mitä varten lapsia kasvatetaan ja ketä varten, niin se on varmaan se mitä intressiä varten, on varmaan iso kysymys.”*

*”Tärkeää on se, että on vaihtoehtoja, ettei lähdetä vaan jotakin periaatetta noudattamaan, vaan täytyy olla valinnanvaihtoehtoja ja niitä täytyis pystyä kartottamaan, että mikä kaikki voisi olla mahdollista. (...)Tärkeintä on, että mietitään koko ajan ja ajatellaan lapsen parhaana, eikä periaatteena.”*

*”Ja ketä varten sitä työtä tehdään. Tehdäänkö oppilaan takia vai sen opettajan hyvinvoinnin takia.”*

Näissä koordinaattoreiden pohdinnoissa tulee esiin moraalisen päämäärän kannalta merkittävä näkemys siitä, että omalle ja kouluyhteisön työlle tulee voida artikuloida toimintaa läpileikkaava merkitys. Kommenteissa näkyvä erottelu opettajan vai oppilaan hyvinvoinnin välillä ei ole fullanilaistain ajatellen välttämätön, vaan merkityksellisyys ja päämäärien asettaminen tulisi nähdä mahdollisena niin oppilaan parhaan kuin myös opettajan professionaalisen tyydytyksen kannalta.

*”Lähdetään siitä, että on teoriakoulutus, yksikkökohtainen konsultaatio ja sen jälkeen lyödään materiaalit eteen, selvät ohjeet, niin jos se opettaja ei sitä silloin ota käyttöön, niin se ei ota sitä koskaan. Itsekin koen olevani aktiivinen, mutta mietin miksi se teoriakoulutus ei siirry toimintaan, niin se ei siirry kun se on liian suuri työ, ei ehdi, jaksa, eikä pysty.”*

*”Se ei mene näin, että OPH:n edustaja tulee kouluttamaan ja sitten kaikki on eri mieltä siitä, mikä sen koulutuksen anti oli, ja mitä se oikeasti tarkoitti, vaan se täytyy sitoa käytännön työkaluilla kunnassa jollakin tavalla siihen kenttään, että se opettaja saa apuja, koska ei sitä konsultaatiota saa näiltä laaja-alaisilta tai erityisluokanopettajilta niin paljon kuin tullaan tarvitsemaan”.*

*”Tässä tulee taas tämä varhaisuus, jos opettajalle kulkisi tieto varhaisemmista vaiheista, niin hän voisi tutustua vaikka käymällä esiopetusryhmässä, siihen miten ne lasten liikennevalot toimivat. Pelkkä työkalupakki ei riitä, pitää nähdä, miten se käytännössä toimii.”*

Koordinaattoreiden kommenteissa näkyy tarve tiedon monipuoliselle käsittelylle. Ensinnäkin on todettavissa, että pelkkä teoriakoulutus ei välttämättä tuota muutoksia käytetyissä menetelmissä. Toiseksi tulee huomio siitä, kuinka uuden asian sisäistämiseen vaikuttavat tekijät ovat kompleksisen moniulotteisia ja tarvitsevat toinen toisensa esiintymistä tuottaakseen kehitystä.

### 8.3.2.2 Päätelmä

Tieto ja moraalinen päämäärä yhdistyvät koordinaattoreiden puheessa sekä keskenään että professionaalisen yhteisöllisyyden alaan lukeutuvien tekijöiden kanssa. Ensinnäkin näkyy tarve sille, että uutta tietoa on voitava työstää usealla eri tavalla. Koulutusten myötä saatava niin sanottu ylhäältä annettu tieto vaatii yhtymäkohtia käytäntöön voidakseen sisäistyä. Kollegiaalinen vertaisoppiminen ja konsultaatio ovat eräitä koordinaattoreiden puheesta esiin nousseita mahdollisia tiedon muuntamisen ja jakamisen keinoja. Ne antavat mahdollisuuden tiedon teoreettisten ulottuvuuksien ja käytätiedollisten sovellusten pohdinnalle.

Tiedon hankintaan ja tiedon työstämiseen sisältyy professionaalisuuden moraalinen päämäärä, joka koskee niin oppilaille annettavaa parasta mahdollista opetusta kuin myös opettajan omaa ammatillista kehittymistä. Oman työn tiedollinen ja taidollinen kehittäminen näyttäytyvät moraalisen aspektin lisäksi myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta velvoittavina tekijöinä. Tiedollista ulottuvuutta ei keinona voida sulkea pois, kun tavoitellaan moraaliseen päämäärään lukeutuvia mikro- tai makrotason tavoitteita. Tiedon ja moraalisen päämäärän tuottama näkökulma on olennainen pohdittaessa reformin myötä koulun arkeen tulevia haasteita.

## 8.4 YHTEENVETO

Edellä on esitetty analyyttinen tulkinta muutosteoreettisten ulottuvuuksien esiintymisestä haastatteluaineistossa. Tehdyt havainnot ja niille annetut merkitykset ovat kuvanneet tekijöiden ilmenemistä sekä tämän ilmenemisen eri muotoja. Implementaation alaisuuteen lukeutuvista tekijöistä ymmärrettävyys kietoutuu tiiviisti strategian tuottaman uuden käsitteistön ympärille. Uudesta käsitemaailmasta nousee keskeisenä esiin tehostettu tuki sekä siihen kohdistuva merkitysten haku. Uuden käsitteen ja siten uuden käytänteen kentälle tulo johtaa myös jo käytössä olevien käsitteiden sekä toimintamallien ajattelemiseen uudella tavalla. Olennaiseksi näyttää muodostuvan yhteensovittamiseen liittyvä kysymys eli kuinka entisestä kaksipuolaisuudesta<sup>67</sup> tukimallista muodostetaan uusi malli si-

---

<sup>67</sup> Kaksipuolaisuus tarkoittaa yleisen ja erityisen tuen mallia.



ten, että se tuottaa käytännön työssä toimivan kolmiportaisen<sup>68</sup> mallin. Haastatteluista ilmenee tukimuotoihin liittyvien pedagogisten menetelmien välinen rajanveto. Toisin sanoen kouluissa tapahtuva toiminta näyttäisi vaativan uudelleen luokittelua siten, että muodostetaan yhteinen ymmärrys keinoista ja täsmennetään niistä käytettäviä termejä. Koordinaattorit ilmaisevat yhteensovittamisen teemoja pääsääntöisesti kahdella tavalla. Ensinnäkin osalla koordinaattoreista rajapintoihin kohdistuva pohdinta on varsin systemaattista ja kohdentunutta. Toisaalta taas kysymyksenasettelu ja kokonaisuuden hahmottaminen ovat melko jäsentymättömiä.

Ymmärrettävyyteen linkittyä kysymys siitä, oletetaanko uusien linjausten tuottavan todellista muutosta nykykäytänteisiin. Myös tässä näkemykset jakautuvat kahden painotuksen välille. Osassa ilmaisuja näkyy etenkin tehostettuun tukeen kohdistuvat odotukset ja toiveet siitä, että se tuottaisi koulun arkeen uusia välineitä sekä velvoitteita ja siten myös ohjaisi uusien toimintatapojen omaksumiseen. Vastakohtana muutosoptimistiselle mahdollisuuksien tulkinnalle nousee esiin kommentteja, joissa näkyy uuden tukimallin asettuminen välivaiheeksi siirryttäessä yleisestä erityisen tuen piiriin eli sen ei oleteta tuottavan mitään vaihtoehtoista lopputulemaa oppilaan kulkiessa tukiportaita pitkin kohti erityisopetuspäätöstä.

Kompleksisuuden näkökulmasta reformin implementaation kannalta olennainen havainto kohdistuu opettajien uskomuksiin. Uskomuksilla siis tarkoitetaan tässä kouluyhteisössä vallitsevia uskomuksia, jotka liittyvät opettajien käsityksiin omasta tehtäväkentästä sekä käytettävistä opetusmateriaaleista ja -strategioista. Ne voi nähdä ikään kuin kehikkona, jonka sisään rakentuvat opettajana toimimisen reunaehdot. Uskomusten merkitys nousee esiin tarkasteltaessa uutta kolmiportaista mallia ja sitä rajapintaa, jolla opettaja toimii kohdatessaan oppilasjoukon monine variaatioineen. Aiemmin erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen tarkastelu asettui yksinkertaistetusti *ensin* yleinen tuki, *ja jos se ei ole riittävä, niin sitten* erityinen tuki -tyyliseen harkintaan. Uuden strategian myötä tilanteen tarkastelu monimuotoistuu ja samalla vaihtoehtojen pohdinnan aikajänne kasvaa. Tulkintani mukaan uusi tilanne muotoutuu seuraavanlaisen harkintaketjun ympärille: *ensin* yleinen tuki, *ja jos se ei riitä, niin sitten* tehostettu tuki, *jos sekään ei riitä, niin sitten* erityinen. Nähdäkseni esitetty harkintaketjun uudistuminen haastaa opettajan toi-

---

<sup>68</sup> Kolmiportaisuus on strategian linjaama uusi yleisen, tehostetun ja erityisen tuen muodostama malli.

minnan keskeiset uskomusrakenteet ja tuottaa kompleksisuuden ilmaisuja. Jos kompleksisuus uskalletaan kohdata ja sitä siedetään, voi sen nähdä tuottavan rakenteellista uusiutumista kouluyhteisön uskomusmallien uudelleen muodostumisen kautta.

Muutostarpeen tarkastelu osoittaa, että tämän aineiston puitteissa keskeiseksi nousevat kuntien käytänteissä ja erityisopetuspäätösten perusteluissa havaitut valtakunnalliset erot. Eroihin muutostarpeena liittyy kysymys siitä, mikä on niiden vaikutus yleiseen koulutukselliseen tasa-arvoon ja oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun. Tulkitsen koordinaattoreiden yleisen näkemyksen siten, että erityisopetuksen strategian linjausten nähdään tähtäävän laajasti tämän ongelman ratkaisuun.

Tämän tutkimuksen valossa näen paikallisten tekijöiden merkityksen kuvaavan tarinoiden muodossa osaa jostakin vallitsevasta koulukontekstista. Paikalliset tekijät kohdistuvat koulun sosiaaliseen maailmaan eli kouluyhteisön toimijoiden keskinäiseen kanssakäyntiin. Koulu näyttäytyy työyhteisönä, jossa työskentelee joukko periaatteessa samaa päämäärää tavoittelevia ammattilaisia. Haastatteluista ilmenee se, että opettajat muodostavat koulun sisällä opettajaryhmiä erilaisen koulutustaustan perusteella ja opettajien kesken vallitsee tiettyjä käsityksiä kunkin ryhmän työnkuvasta sekä työn vaatimuksista. Nähdäkseni tämä oletusten syntyminen tuottaa rajapintoja eri opettajuuksien välille ja tulkitsen uudistuksen synnyttävän tarvetta näiden rajojen kyseenalaistamiselle sekä mahdolliselle uudelleenmuotoilulle. Lisäksi paikalliseen tasoon lukeutuvassa kommentoinnissa on mukana ajatus rehtorin merkityksestä koulun kehittämistyössä. Kouluyhteisö tarvitsee muutosmyönteisen johtajan voidakseen kehittyä.

Erilaiset keskenään yhteen linkittyvät rajapinnat nousevat esiin implementaatiotekijän yhteenvedon kautta ja tuovat tulkintaan mukaan muutosprosessin dynaamisuuden aspektin. Tällä tarkoitan sitä, että tutkimuksen aineistossa esiintyy prosessivaiheiden sisäisten tekijöiden välistä dynaamista ja non-lineaarista liikettä. Asiaa voidaan tarkastella esimerkiksi kompleksisuuden kautta, joka siis esiintyy muutosprosessissa uskomuksia haastavana tekijänä. Opettajuuden kentällä ammatilliset uskomukset kuten oma tehtäväkenttä ja opetusstrategiat vaativat niin uusiin käsitteisiin kuin toimintamalleihin kohdistuvaa pohdintaa. Näkemykseni mukaan kompleksisuuden tuottamat kysymykset linkittyvät tätä kautta ymmärrettävyyden sekä muutostarpeen osa-alueelle ja tämä dynaami-

nen liike taas tapahtuu kontekstissa, jonka muodostavat paikalliset tekijät. Muutosprosessi tuottaa siis rajapintoja opettajan ammatilliseen uskomusmaailmaan, kouluyhteisön käytänteisiin ja käsitteiden uudelleen määrittelyyn. Näiden rajapintojen tuntumassa tapahtuu dynaamista liikehdintää, joka tekee muutosprosessista non-lineaarisesti etenevän.

Muutosteoreettisten ulottuvuuksien tarkastelussa on ollut mukana myös yhteistyötekijät eli professionaalinen yhteisöllisyys sekä tieto ja moraalinen päämäärä. Teoreettisen analyysivälineen rakentumisen kuvauksen yhteydessä oli esillä implementaatio- ja yhteistyötekijöiden välinen suhde, jossa yhteistyötekijöiden todettiin mahdollistavan implementaation toteutumisen. Yhteistyötekijöistä professionaalinen yhteisöllisyys painottaa kollegiaalisen toiminnan merkitystä ongelmanratkaisussa, menetelmien jakamisessa ja työssä jaksamisessa. Nähdäkseni mainitut tekijät ovat olennaisia, kun pyritään kehittämään koulun toiminnallista rakennetta. Yhteisöllisyydelle annetut merkitykset ovat yhteydessä implementaatiotekijöiden yhteydessä esiintyviin rajapintakysymyksiin siten, että kollegiaalisen toiminnan kautta on mahdollista työstää näiden rajapintojen synnyttämiä haasteita. Kompleksisuuteen kuuluvat opettajien ammatilliset uskomukset ja paikallisista tekijöistä opettajaryhmäerot peilautuvat professionaalisen yhteisöllisyyden piiriin lukeutuvista näkemyksistä. Yhteisöllisyyden kysymyksistä rakentuu päätelmä, jonka mukaan kollegoiden työtehtäviin tutustuminen johtaa keskinäisen ammatillisen arvostuksen nousuun. Tulkintani mukaan keskinäinen työtehtäviin tutustuminen on siten keino tuottaa konkretian kautta uskomusmuutoksia opettajan ammattia koskeviin käsityksiin ja tätä kautta työstää kompleksisuuden rajapintoja.

Tieto ja moraalinen päämäärä liittyvät kaikkeen edellä mainittuun. Tiedon jakaminen niin teorian kuin menetelmien tasolla näyttäytyy välttämättömänä muutosprosessin implementaatiovaiheen tekijöiden käynnistymiselle ja toiminnan ylläpitämiselle. Professionaalisen yhteisöllisyyden myötä kehittyvä työyhteisön sisäisten suhteiden ja keskusteluyhteyksien vahvistaminen ovat puolestaan tiedolliselle kehittämiselle asetettuja edellytyksiä. Moraalinen päämäärä koostuu opettajan ammatilliseen tyydytykseen sisältyvistä itsekkäistä tavoitteista ja oppilaaseen kohdistuvista merkityksenannoista sekä laajemmasta koulutukselle annetusta yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta. Koska moraalinen päämäärä on joukko laajoja ja suppeita omalle työlle annettuja merkityksiä, näyt-

täytyy se kokoavana periaatteellisena ulottuvuutena sekä implementaatiotekijöiden että kahden muun yhteistyötekijän taustalla. Tässä aineistossa moraaliset päämäärätekijät tulevat esiin selkeimmin muutostarpeen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kohdalla. Vastaavasti opettajan ammatillisuuden kompleksisiin uskomuksiin liittyvät rajapinnat ovat yhteydessä professionaaliseen kehittymiseen ja oppilaan oppimiseen kohdistettuihin merkityksenantoihin. Kaiken kaikkiaan muutosteoreettiset ulottuvuudet muodostavat monimuotoisen verkoston kehittämishankkeen koordinaattoreiden tuottaman puheen taustalle. Aineistosta on ollut mahdollista poimia teoriakoodien olemassaoloa, niiden puutetta tai niihin kohdistuvia haasteita ilmaisevia tekijöitä. Kaikki ilmaisujen olomuodot kertovat kehittämishankkeen läsnäolosta, vaikka mitään muutosprosessimyonteistä tekijää ei vielä olisikaan niin selkeästi havaittavissa.

Muutosteoreettisia tekijöitä ei Fullanin teoriassa ole asetettu tärkeysjärjestykseen, koska niiden kaikkien vaikutus on tarpeellinen muutosprosessin kokonaisuuden kannalta. Oman teoreettisen tulkintani mukaan kompleksisuus asettuu kuitenkin keskeisimpään asemaan, sillä ilman sen synnyttämää vaikeuden tunnetta reformihankkeessa ei pääse syntymään tottumusten kyseenalaistamista. Tästä näkökulmasta katsottuna Kelpo-koordinaattoreiden ilmaisema kompleksisuus herättää toiveita muutoksen mahdollisuudesta. Tosin Fullaniin nojaten on todettava, että muutoksen suuntaa ei kuitenkaan voida etukäteen arvioida eli se voi aina olla joko muutos parempaan tai huonompaan suuntaan.

Muutosprosessitekijöitä kuvaavien sitaatioiden alueellista painottumista kuvaavien frekvenssien pohjalta on mahdollista tulkita, että suuri frekvenssi viittaa suurempaan määrään muutosteoreettisia ilmaisuja ja pieni frekvenssi vastaavasti pienempään määrään. Tätä tulkintaa vasten muutosteoreettisia ulottuvuuksia joko positiivisessa tai negatiivisessa merkityksessä esiintyy implementaatiotekijöiden osalta eniten lounaassa ja vähiten lapissa. Vastaavasti yhteistyötekijöitä on eniten etelässä ja vähiten lännessä. Tämän pidemmälle alueellisten erojen tulkinnassa ei tässä tutkimuksessa voida mennä.

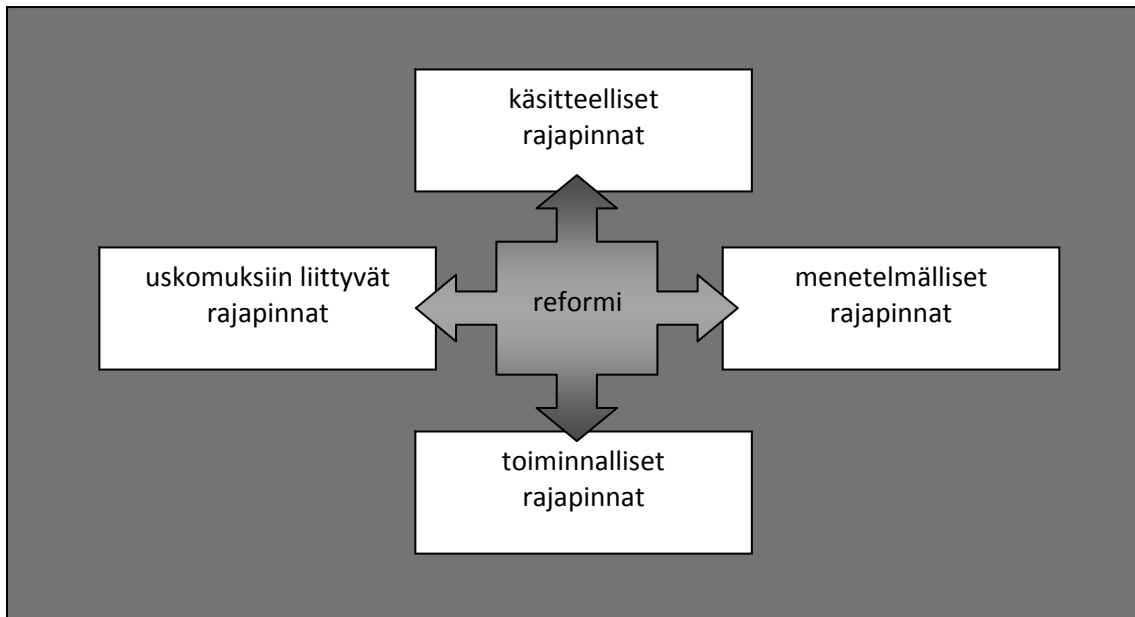
## 9 DISKUSSIO

Tässä vaiheessa tutkimuksen raportointia tutkijan tehtävänä on tarkastella saavutettua kokonaisuutta. Käyn seuraavaksi läpi viisi eri näkökulmaa, joiden kautta tutkimustani on mahdollista arvioida.

*Ensinnäkin* on pohdittava saavutettuja päätelmiä ja tulkintoja suhteessa alussa asetettuihin tavoitteisiin. Tutkimuksen tarkoitus on alussa määritelty seuraavasti: tarkastellaan muutosteoreettisia ulottuvuuksia Kelpo-koordinaattoreiden puheessa ja tarkastelun pohjalta rakennetaan näkemys siitä, mitkä ovat aineiston perusteella kriittiset tekijät reformin läpiviennin kannalta. Tämän lisäksi tutkimuksessa otetaan kantaa siihen, kuinka muutosteoriaan yhdistettävät ilmaukset aineistossa esiintyvät sekä mitä niiden esiintymisestä voidaan muutosprosessin näkökulmasta todeta.

Koordinaattoreiden ryhmähaastattelutilanteissa tuottamaan puheeseen sisältyi runsaasti muutosteoreettisia ulottuvuuksia, jotka analyysivaiheessa ryhmittyivät sitaatiopöimintöinä Fullanin muutosteorian pohjalta muotoiltujen teoreettisten koodien alle. Sitatiopöimintaryhmät ovat joko negatiivisessa tai positiivisessa suhteessa niille yhteisen nimittäjän antavaan teoreettiseen termiin. Kaikki sitaatiot ilmaisevat jollain tasolla muutoksen läsnäoloa. Sitatiopöimintojen määrän kehitystä on tarkasteltu teoriakoodikohtaisin sitaatiofrekvenssein eri analyysivaiheissa. Aineiston analyysi on tutkimuksen edessä tuottanut tulkintoja, jotka koordinaattoreiden puheen ja muutosteoreettisten tekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta ovat synnyttäneet kiteytyneen näkemyksen reformin implementaation kriittisistä tekijöistä.

Aineiston pohjalta esiin nousseet reformin implementaation kriittiset tekijät muodostavat tutkimuksen keskeisen lopputuloksen. Reformin implementaation kannalta ratkaiseviksi tekijöiksi nousevat rajapintojen haasteet, jotka syntyvät koulun kontekstissa uuden ja vanhan yhteensovittamisen myötä. Tulkintani mukaan reformin implementaatio tuottaa koulun kontekstiin haasteita, jotka kohdistuvat olemassa oleviin käsitteellisiin, menetelmällisiin ja toiminnallisiin tekijöihin sekä opettajan ammatillisiin uskomuksiin (kuvio 4).



Kuvio 4. Reformin implementaation kontekstiin synnyttämät keskeiset rajapintojen haasteet.

Esittämäni jaottelu on pelkistävä tapa kuvata asiaa. Kunkin tekijän sisällä tapahtuu lii-  
kehointia uuden osa-alueen hakiessa paikkaansa. Lisäksi eri tekijöiden välille muodos-  
tuu muutosprosessin implementaatiossa yhteyksiä, jotka ovat joko yhden, kahden tai  
useamman osa-alueen välisiä. Rajapinnan syntymisessä on yksinkertaistetusti kyse siitä,  
että jonkin uuden tulo pakottaa uudelleen muokkaamaan jotakin vanhaa (so. jo olemassa  
olevaa). Tässä tutkimuksessa keskeinen eri rajapintoja haastava tekijä on uusi oppilaan  
tukemisen malli, jonka myötä entinen kaksiportainen järjestelmä muuttuu kolmiportai-  
seksi. Tämä synnyttää rajapintojen yhteensovittamisen haasteita sekä yleisen ja tehoste-  
tun tuen että tehostetun tuen ja erityisen tuen rajalle. Käsitteellisesti tilanne näyttäytyy  
sitä, että joudutaan määrittelemään uusi tukitermi tehostettu tuki jo olemassa olevien  
yleisen ja erityisen tuen väliin. Menetelmällisesti ollaan tilanteessa, jossa käytössä ole-  
via menetelmiä on luokiteltava ja ryhmiteltävä uudelleen. Toiminnalliset rajapinnat tu-  
levat esiin, kun kolmiportaisuus tuottaa uusia työnjakoon ja vastuunottoon liittyviä ra-  
kenteita kontekstiin. Uskomuksiin liittyvät rajapinnat koskevat opettajakohdaisia tai laa-  
jemmin työyhteisön käsityksiä omasta toiminnasta. Tulkitsen uskomukset<sup>69</sup> näkyvän  
toiminnan taakse menevinä tekijöinä ja siten ne ovat muista rajapinnoista yhteydessä  
etenkin menetelmällisiin ja toiminnallisiin rajapintoihin.

<sup>69</sup> Uskomukset kohdistuvat esimerkiksi oletuksiin tiettyjen opetusstrategioiden vaikutuksesta opetettavan asian ymmärrettävyyteen ja oppimiseen.

*Toinen* tutkimuksen arvioinnin näkökulma on tutkimukseni suhde muuhun alan tutkimukseen. Tässä erilaisten rajapintahaasteiden alle asetetut reformin implementaation ratkaisevat tekijät sisältävät elementtejä, jotka ovat samansuuntaisia aiempien koulun kehittämistutkimusten tulosten kanssa. Kaikki rajapintahaasteet ovat pääasiassa sellaisia, joiden ratkaiseminen kytkeytyy koulutason käytäntöjen uudistamiseen ja muutokseen. Muutoksen voimavaran voi tulkita perustuvan kouluyhteisön valmiuteen ja kykyyn kohdata rajapintojen tuottamat eri tasojen haasteet. Tässä tutkimuksessa on todettu, että kollegiaalista yhteistyötä pidetään tärkeänä työyhteisön ongelmanratkaisun keinona sekä mahdollisuutena teoreettisen ja menetelmällisen tiedon jakamiseen. Tämä näkemys saa tukea Hellströmin (2004), Sahlbergin (1996) ja Talbertin ja McLaughlinin (2002) tutkimuksista (ks. myös Seinä 1996). Yhteisöllisyys mahdollistaa kollegoiden työn seuraamisen ja toisen työstä oppimisen, mikä etenkin Ainscown (2007) mukaan on olennainen tekijä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Kollegoiden työn seuraamisella ja sen myötä toisten työhön tutustumisella on tässä tutkimuksessa todettu olevan opettajien keskinäisiä ennakko-oletuksia ja siten yhteistyön esteitä hälventävä vaikutus. Työyhteisön toiminnan läpinäkyvyyden lisäämisen voi tulkita olevan keino vaikuttaa työyhteisön tai yksittäisen opettajan ammatillisiin työtä ohjaaviin uskomuksiin. Uskomukset nousevat myös Sahlbergin (1996) tutkimuksessa tärkeäksi koulun kehittämistyössä huomioitavaksi tekijäksi.

Edellä esitetty osoittaa, että tutkimukseni tulokset ovat päälinjoiltaan yhteneväisiä aiemmissa tutkimuksissa tehtyjen havaintojen kanssa. Tässä ja mainituissa tutkimuksissa koulun kehittämisen kannalta tärkeiksi nousevat seikat ovat kiinnostavia myös sikäli, että ne ovat olleet esillä jo peruskoulun alkuhetkillä. Vuonna 1977 julkaistu Saman aikaisopetus-teos (Syvälahti ym.) sisältää useita kirjoituksia uuden peruskoulujärjestelmän mukanaan tuomista koulun kehittämisen mahdollisuuksista. Esimerkiksi Sikiö (1977) pohtii sitä, kuinka peruskoulu luo tilaisuuden irrottautua ajatuksesta, että on tietty opetusryhmä tietyn opettajan alaisuudessa. Peruskoulun voisi nähdä koko koulun sisäisenä palvelujärjestelmänä koululuokkaan pohjautuvan järjestelmän sijaan. Toteutukseen tämä vaatisi yhteisvastuullisuuden ja opettajaryhmien välisen yhteistyön lisäämistä. (Mt. 7, 11.) Rauhala (1977) näkee yhteistyön ja vastuu jakamisen merkittävänä tekijänä, kun pyritään vastaamaan erilaisiin oppilaiden mukanaan tuomiin haasteisiin. Yhteistyön voima taas perustuu Salmisen (1977) mukaan eri opettajaryhmien väliseen

koulutukselliseen eroon. Samanaikaisopetus-teos (1977) herättää 2000-luvulla ajatuksen suomalaisen koulukeskustelun ihanteista ja ihanteiden säilymisestä samansuuntaisina usean vuosikymmenen ajan. Ilman tarkempaa peruskoulun historiallista tarkastelua voi todeta, että peruskoulussa on tapahtunut paljon sitten sen perustamisen. Tällä tarkoitan sitä, että nämä samankaltaisilta näyttävät ihanteet kumpuavat eri aikakausilta ja siten myös eri lähtökohdista. Kuitenkin samojen ideaalien esiintyminen 1970-luvun lopulla ja nykypäivänä kertoo nähdäkseni siitä, kuinka kompleksisia kyseiset asiat ovat koulun arjen käytäntöjen näkökulmasta.

*Kolmanneksi* näen tarpeellisen arvioida tutkimukseen valittua muutosteoriaa. Olen todennut muihin reformitutkimuksen auktoriteetteihin vedoten, että Fullan on yleisesti tunnustettu tekijä reformitutkimuksen kentällä. Tämä on seikka, jota ei ole juurikaan lähdetty kyseenalaistamaan. Fullanin saama kritiikki kohdistuu lähinnä hänen teoreettisen muutosmallinsa sovellettavuusalueeseen. Teoria näyttäytyy tietyllä tapaa hieman elitistisenä. Noguera (2006) esittää näkemyksen, jonka mukaan Fullanin teoria ei ota huomioon köyhemmillä alueilla toimivia kouluja. Tällä Noguera viittaa alueisiin, joilla on runsaasti sosiaalisia ongelmia ja joilla myös opettajien taso on usein heikompi. Datnow (2006) esittää samankaltaista kritiikkiä Fullanin kontekstinäkemykseen, joka hänen mielestään on liian suppea ja unohtaa alueellisten variaatioiden<sup>70</sup> vaikutuksen koulun toimintaan. Stoll (2006) taas ehdottaa, että Fullan huomioisi enemmän oppilaan roolia<sup>71</sup> muutosteoreettisessa pohdinnassaan.

Datnow'n, Noguera ja Stollin esittämä kritiikki on varsin relevanttia suhteessa Fullanin muutosteoriaan. Samankaltaista kritiikkiä voisi kohdistua myös tässä tutkimuksessa tehtyihin päätelmiin reformin implementaatioon keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Fullanin teoria ja tämä tutkimusraportti korostavat kollegiaalisen yhteisöllisyyden merkitystä opettajien keskinäisen tiedollis-taidollisen osaamisen jakamisen kannalta. Nähdäkseni ne mahdollistuvat parhaiten silloin, kun työyhteisön toimijoilla on koulutuksensa puolesta samankaltaiset valmiudet toimia tällaisten päämäärien mukaisesti. Koen Noguera ja Datnow'n kritiikin etäiseksi pohdittaessa Fullanin teorian soveltuvuutta teoreettiseksi malliksi suomalaisessa reformitutkimuksessa. Näkemykseni saa tukea Fullanilta (2009),

---

<sup>70</sup> Datnow viittaa mm. rodullisiin jännitteisiin ja köyhyYTEEN.

<sup>71</sup> Stoll (2006) toteaa, että Fullan kyllä käsittelee oppilaitakin osana muutosprosessia, mutta oppilaan huomioiminen ei kuitenkaan ole riittävää Stollin mukaan.



joka toteaa Suomen<sup>72</sup> olevan esimerkki hyvin toimivasta koulusysteemistä<sup>73</sup>. Sen sijaan Stollin huomautus oppilaan roolin vähäisyydestä koskettaa niin Fullanin teoriaa kuin tätä tutkimustakin.

*Neljänneksi* tarkastelukohdaksi otan tutkimuksen menetelmälliset kysymykset sekä luotettavuuden tarkastelun. Laadulliseen asennetutkimukseen pohjautuva ryhmähaastattelu aineiston keruumenetelmänä mahdollistaa keskustelun aihepiirin ohjaamisen lauseväittämällä tutkijan määrittelemään suuntaan. Ryhmäprosessi tuo kuitenkin haastattelutilanteeseen oman vivahteensa, sillä ryhmällä on oma vaikutuksensa keskustelun suuntautumiseen. Sisältöä lukiessa on siis tarpeen pitää mielessä mahdolliset ryhmädynamiikan vaikutukset siihen, mitä ja miten haastattelutilanteessa asioista puhutaan. Oman tutkimukseni näkökulmasta menetelmä tuotti rikasta muutosprosessista kertovaa puhetta<sup>74</sup>. Analysoimani aineiston sisällön kannalta menetelmän vahvuus oli haastattelijan vaikeavassa roolissa ja lauseväittämien käytössä. Koulutuspoliittisiin lähtökohtiin sidotut väittämät saivat koordinaattorit keskustelemaan reformin keskeisistä linjauksista keskenään tuotetuista lähtökohdista käsin ilman haastattelijan ohjaavaa väliintuloa. Mainitut seikat tekivät aineistosta myös sellaisen, että se taipui tässä tutkimuksessa fullanilaisen teoreettisen tarkastelun kohteeksi.

Tutkimusta laadullisena tutkimuksena tarkasteltaessa nousee esiin kysymys raportointiin liittyvistä ratkaisuksista ja luotettavuudesta. Raportoinnissa tutkijan tulisi kyetä asian johdonmukaiseen esittämiseen siten, että tutkimuksen toteutus ja analyysi ovat raportin perusteella arvioitavissa (Tuomi & Sarajärvi 2009). Laadullisen tutkimuksen raportointi pitää sisällään dilemman liittyen käytettyjen sitaattien määrään. Alasuutari (2001) esittää oman ratkaisunsa toteamalla, että tutkijan on ratkaistava kysymys, kuinka paljon raportoinnissa on tuotava esiin variantteja tekstilainauksen muodossa, jotta lukija voi päätyä niiden pohjalta tutkijan kanssa samaan metahavaintoon (mt. 191). Tuomi ja Sarajärvi (2009) ymmärtävät tekstisitaattien käytön osana laadullisen tutkimuksen raportointia, mutta eivät pidä niitä välttämättöminä. He huomauttavat, että tutkijan on tarpeen raporttia laatiessaan erottaa toisistaan kysymykset tekstisitaattien relevanssista ja tutkimuksen

---

<sup>72</sup> Fullan (2009) perustaa näkemyksensä mm. Suomen PISA-menestykseen.

<sup>73</sup> Yleensäkin Fullanin teoria korostaa paikallisen toiminnan kontekstin erityispiirteiden huomioonottamista. Tämä näkemys tulee myös ilmi Fullanin (2006b) vastauksesta Nogueralle.

<sup>74</sup> Ja pääasiassa käyttämässäni aineistossa koordinaattorit pitäytyivät annetussa aihepiirissä.

luotettavuudesta. (Mt. 22.) Olen raporttia laatiessani tiedostanut Alasuutarin kysymyksen metahavainnon synnyttämisestä. En omalta osaltani yhdy Tuomen ja Sarajärven ajatukseen jättää tekstilainaukset tyystin raportoinnin ulkopuolelle. Nähdäkseni sitaattituoivat asiat lukijan eteen sellaisina kuin ne on alun perin esitetty. Tässä tutkimuksessa koordinaattoreiden oman ilmaisun riittävä esillä pitäminen on muutosteoreettisten tekijöiden konkreettisen esiintymisen kannalta ollut oleellista. Sitaattien poisjätto olisi nähdäkseni johtanut kaiken puhutun suodattamiseen tutkijan tulkinnan läpi ja siten heikentänyt tutkimuksen antia. Olen kuitenkin Tuomen ja Sarajärven kanssa samoilla linjoilla siitä, että tutkimuksen luotettavuus ei voi perustua sitaattien relevanssia koskevaan kysymykseen. Tosin näen tekstilainauksen johdonmukaisella käytöllä olevan luotettavuuden arviointia lisäävää merkitystä.

Tutkimuksen luotettavuutta voi tässä tutkimuksessa tarkastella raportoinnin rakenteellisten ja johdonmukaisten ratkaisujen ohella vielä kahden näkökulman kautta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa etenkin se, että siihen on käytetty riittävästi aikaa. Lisäksi luotettavuutta parantaa tutkimuksen julkisuus siten, että kollegoilla on ollut mahdollista kommentoida tutkimuksen kulkua ja tutkija on voinut raportoida kollegoilleen tutkimuksen etenemistä. (Mt. 142.) Nähdäkseni tämä tutkimus täyttää edellä mainitut kriteerit seuraavin perustein. Ensinnäkin tutkimuksen teko on ollut täysipäiväistä vajaan vuoden<sup>75</sup>. Toiseksi tutkimuksen aikana olen saanut asiantuntijatukea ja -ohjausta Koulutuksen arviointikeskuksen Kelpo-kehittämistoiminnassa mukana olevilta tutkijoilta.

*Viides* näkökulmani käsittelee tämän tutkimuksen myötä heränneitä jatkotutkimusajatuksia, joita voi myös pitää eräänä valmiin tutkimuksen arvioinnin aspekteina. Reformi ja muutosteoreettinen asioiden tarkastelu tarjoavat useita mahdollisia jatkoajatuksia. Tutkimuksessa käytetty aineisto kuvaa Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) linjausten implementaation alkuvaihetta ja Kelpo-kehittämistoiminnan ensimmäistä aaltoa. Muutosprosessin näkökulmasta olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka nämä ensimmäisen aallon kunnat näkevät Kelpo-merkityksen ja strategian sisältölinjaukset nyt kolmannen kehittämistoimintavuoden käynnistyttyä. Toisen jatkoajatuksen ja mielen-

---

<sup>75</sup> Professori Hautamäki aloitti Kelpo-kehittämistoimintaan perehdyttämisen ryhmätapaamisina jo loppuvuodesta 2008.

kiintoisen tutkimuksellisen vertailupinnan nyt toteuttamalleni tutkimukselle antaa vuonna 2009 käynnistynyt Kelpo-hankkeen toinen aalto. Millaisina muutosteoreettiset ulottuvuudet näyttäytyvät uusien mukaan lähteneiden kuntien puheessa? Tässä tilanteessa kiinnostavaksi tulee myös kysymys siitä, mikä on ollut vuonna 2008 alkaneen toiminnan vaikutus uusien kuntien hankeperehtyneisyyteen? Entä kuinka toisen aallon kunnat näkevät oman toimintansa suhteessa ensimmäisen aallon kuntiin? Kolmanneksi tutkimukselliseksi ideaksi nousee Fullaniin pohjautuvan muutosteoreettisen mallin syventäminen ja edelleen kehittäminen. Nähdäkseni teorian moniulotteisuus ja laajuus tarjoavat mahdollisuuden muokata sen pohjalta teoreettisen välineen, johon olisi sisällytettävissä myös kentällä tapahtuvaa observointia. Pidempiaikaisen havainnoinnin ja laadullisen asenneväittämämenetelmän ryhmähaastattelusovelluksen keinoin voisi päästä lähestymään fullanilaista omistajuuden<sup>76</sup> käsitettä.

Olen edellä tarkastellut tutkimustani viiden näkökulman kautta sekä perustellut joitakin ratkaisujani. Viiden näkökulman lista antaa lukijalla mahdollisuuden arvioida, ovatko annetut näkökulmat riittäviä ja onko tutkijalla realistinen käsitys omasta työstään.

---

<sup>76</sup> Fullan (2001) kuvaa omistajuutta suhteessa reformiin ymmärtämisenä ja toiminnan taitavuutena. Ymmärtäminen ja toiminnan taitavuus ovat nähdäkseni tavoitettavissa muutosteorian eri ulottuvuuksien kautta.

## **LÄHTEET**

- Aineslahti, M. 2009. Matka koulun kestävän kehittämisen maisemassa. Tutkimuksia 295. <https://oa.doria.fi/handle/10024/43195>.
- Ainscow, M. 2007. From Special Education to Effective Schools for All: a review of progress so far. Teoksessa Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. Sage Publications. Lontoo. 147–157.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Arinen, P., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Karjalainen, T., Myllyniemi, A. & Vanhanen, M. 2009. Helsingin kaupungin toisen asteen opettajien pedagoginen kehittäminen. Opetusviraston julkaisu A1:2009. Helsinki.
- Bauman, Z. 2001. The Individualized Society. Polity Press. United Kingdom.
- Borkowski, J.W. & Sneed, M. 2006. Will NCLB Improve or Harm Public Education? Harvard Educational Review. 76 (4). 503–525.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 2002. The Social Life of Information. Harvard Business School Press. Boston.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. 2006. Troubling Images of Teaching in No Child Left Behind. Harvard Educational Review. 76 (4). 668–697.
- Cooper, A., Levin, B. & Campbell, C. 2009. The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. Journal of Educational Change. 10(2-3). 159–171.
- Datnow, A. 2006. Comments on Michael Fullan's, "The future of educational change: System thinkers in action". Journal of Educational Change. 7 (3). 133–135.
- Datnow, A. 2010. UC San Diego. Education Studies. Administration. Directors. Amanda Datnow. Luettu 18.3.2010. <http://www-tep.ucsd.edu/people/faculty/datnow.shtml>.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47.
- European Commission Official Documents 1995. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society. <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Painatuskeskus Oy. Helsinki.
- Fullan, M. 1999. Change Forces: The Sequel. Falmer Press. Philadelphia.
- Fullan, M. 2000. The Return of Large-Scale Reform. Journal of Educational Change. 1 (1). 5–28.
- Fullan, M. 2001. The New Meaning of educational Change. Teachers College Press. New York.
- Fullan, M. 2003a. Change Forces with a Vengeance. Routledge Falmer. New York.
- Fullan, M. 2003b. The Moral Imperative of School Leadership. Corwin Press. Thousand Oaks.
- Fullan, M. 2006a. The future of educational change: system thinkers in action. Journal of Educational Change. 7 (3). 113–122.
- Fullan, M. 2006b. Reply to Noguera, Datnow and Stoll, Jan 2006. Journal of Educational Change. 7 (3). 137–139.
- Fullan, M. 2009. Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change.

- 10 (2-3). 101–113.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving School Leadership. <http://www2.bc.edu/~hargrean/books.html>.
- Hargreaves, A. 2009. A decade of educational change and defining moment of opportunity - an introduction. *Journal of Educational Change*. 10(2-3). 89–100.
- Hargreaves, A. 2010a. Andy Hargreaves homepage. AH Research Section. Luettu 18.3.2010. <http://www2.bc.edu/~hargrean/research.html>.
- Hargreaves, A. 2010b. Andy Hargreaves homepage. AH Book Section. Luettu 18.3.2010. <http://www2.bc.edu/~hargrean/books.html>.
- Hellström, M. 2004. Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutus ja onnistuminen. *Tutkimuksia* 249. <https://oa.doria.fi/handle/10024/3754>.
- Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti. *Tutkimus yläasteen opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuurisista esteistä*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja. 23/2000.
- Hilasvuori, T. 2008. Kelson alueelliset haastattelut / marraskuu 2008. Haastatteluraportti.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Tammi. Helsinki.
- Hoban, G.F. 2002. *Teacher Learning for Educational Change*. Open University Press. Buckingham.
- Holopainen, P. & Ojala, T. 2006. (toim.) LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin. [http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/30217\\_1\\_atu.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/30217_1_atu.pdf).
- Husko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista*. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 55–81.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen -hankkeen koulutus ja kehittäminen vuosina 1997–2001. Julkaisussa: *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. Erika 4/2001. <http://www.cec.jyu.fi/kasvatusjaopetus/erika/erika42001>. Luettu 5.3.2010.
- Kelpo 2009a. Kelpo-Kehittämistoiminta. Luettu 23.9.2009. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo>.
- Kelpo 2009b. Kehittävä arviointi. Luettu 23.9.2009. <http://www.peda.net/veraja/tkk/kelpo/arviointi>.
- Kirjelmä 2005. Suurten kaupunkien kannanotto erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseen perusopetuksessa.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999. Käsityksiä koulun kehittämisprojekteista - eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista*. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 82–109.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Sillanrakentajan opas*. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 7–22.

- Levin, B. & Fullan, M. 2008. Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*. 36 (2). 289–303.
- Lonkila, M. & Silvonen, J. Laadullisen aineiston analyysi Atlas.ti 4.2-ohjelmalla. <http://www.valt.helsinki.fi/atk/atlas/s2002/lonsil.pdf>.
- Luoma, P., Karjalainen, T.P. & Reinikainen, K. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen - esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp. Helsinki.
- Moilanen, T. Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen aineiston analyysi Atlas/ti-ohjelman avulla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki.
- Noguera, P. A. 2006. A critical response to Michael Fullan's "the future of educational change: system thinkers in action". *Journal of Educational Change*. 7(3). 129–132.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York.
- Nyström, S., Hilasvuori, T., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Hautamäki, J. 2008. KELPO. Kehittävä arviointi. 2. Väliraportti joulukuun 2008. Koulutuksen arviointikeskus.
- Opetushallitus. 2009a. Alpo. Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa -hanke. Luettu 25.2.2010. Päivitetty 24.9.2009. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/Alpo>.
- Opetushallitus. 2009b. Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen. Luettu 25.2.2010. Päivitetty 31.8.2009. [http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/erityisopetuksen\\_laadullinen\\_kehittaminen](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/erityisopetuksen_laadullinen_kehittaminen).
- Opetushallitus. 2010a. Opetushallituksen kehittämishankkeet. Luettu 2.3.2010. Päivitetty 18.1.2010. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kuvaukset>.
- Opetushallitus. 2010b. Erilaiset oppijat – yhteinen koulu. . Luettu 25.2.2010. [http://www.oph.fi/kehittamis-hankkeet/erilaiset\\_oppijat\\_yhteinen\\_koulu](http://www.oph.fi/kehittamis-hankkeet/erilaiset_oppijat_yhteinen_koulu).
- Opetushallitus. 2010c. Latu. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa 2002-2004. Luettu 25.2.2010. Päivitetty 1.2.2010. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/Latu>.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen\\_strategia.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html).
- Opetusministeriö. 2009a. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamiseksi. OPM/Luonnos21.1.2009. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen\\_kehittaminen/erityisopetus\\_liitteet/HE\\_erityisopetus.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/erityisopetus_liitteet/HE_erityisopetus.pdf)
- Opetusministeriö. 2009b. Perusopetus paremmaksi (POP-ohjelma). Luettu 23.9.2009. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/>.
- Paige, R. 2006. No Child Left Behind: The Ongoing Movement for Public Education Reform. *Harvard Educational Review*. 76 (4). 461–473.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Peräkylä, A. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteet ja ihmiskuva. Teoksessa Leskinen, J.(toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. 39–49.
- Pritchard, D. 2006. *What Is This Thing Called Knowledge?* Routledge. London.

- Raportti 2006. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisen uudistaminen osana yhtenäistä perusopetusta – kohti laatua ja joustavuutta. Espoon, Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lahden, Lappeenrannan, Tampereen, Turun ja Vantaan kaupunkien opetustoimen puolesta Sihteeristö 18.8.2006.
- Rauhala, R. 1977. Luokattoman erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö peruskoulun alkuopetuksessa. Teoksessa Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja. A 2/1976. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino. Vantaa. 18–29.
- Rouse, M. & McLaughlin, M.L. 2007. Changing Perspectives of Special Education in the Evolving Context of Educational Reform. Teoksessa Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. Sage Publications. Lontoo. 85–103.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Salminen, J. 1977. Samanaikaisopetus peruskoulun yläasteella. Teoksessa Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja. A 2/1976. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino. Vantaa. 51–55.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämisprojektiesta. Tutkimuksia 167. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. (toim.) Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Doubleday. New York.
- Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. Teoksessa Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja. A 2/1976. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino. Vantaa. 7–11.
- Stoll, L. 2006. The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan. Journal of Educational Change. 7(3). 123–127.
- Suomen kielen perussanakirja. Toinen osa. 2001. Edita. Helsinki.
- Syvälahti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. 1977. (toim.) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A 2/1976. Klinikkaopetus ry. Kunnallispaino. Vantaa.
- Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. 2002. Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice. 8(3). 325–343.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tuomisto, J. 1996. Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Vesala, K.M. & Rantanen, T. 2007. (toim.) Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa. Gaudeamus. Helsinki.
- Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2007. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Dark Oy. Vantaa.

- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. Oxford University Press. New York.
- Weitzman, E.A. 2002. Software and Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Sage Publications. Thousand Oaks. 310-339.
- YSO. Yleinen suomalainen ontologia. Luettu 7.9.2009. <http://www.yso.fi/onto/yso/p6795>.





Haastattelujen lauseväittämät / Kelpo marraskuu 2008

1. Nykyinen koulutuksen lainsäädäntö on turvannut kaikille oppilaille hyvän opetuksen.
2. On oppilaan etu, että peruskoulua koskeva lainsäädäntö jakaa oppilaat yleisopetuksen oppilaisiin ja erityisopetuksen oppilaisiin.
3. Kuntamme eri hallintokuntien (opetustoimi, sosiaalitoimi, terveystoimi, nuorisotoimi) yhteistyö on luontevaa ja tuloksellista.
4. Kunnan/seutukunnan kouluilla on riittävä tieto ja taito antaa hyvää opetusta kaikille oppilaille.
5. Alueellamme on kouluja, joilla on muita kouluja paremmat edellytykset huolehtia hyvästä opetuksesta.
6. Oppilaan paras opiskelupaikka on lähinnä kotia oleva koulu.
7. Oikea-aikainen auttaminen on ollut koulujemme keskeinen toimintatapa.
8. Opettajat huomaavat nopeasti, jos oppilaan opiskeluun tarvitaan tehostettua tukea.
9. Yhteistyö eri opettajaryhmien välillä on auttanut kehittämään opetusta oppilaiden tarpeiden mukaiseksi.
10. Oppilaat saavat parhaat oppimistulokset opiskelemalla yhdessä koko kouluajan oman ikäluokan kanssa.
11. Opetuksen eriyttäminen on helppo tapa tukea oppilaita, jotka tarvitsevat tehostettua tukea opiskeluunsa.
12. Oppilashuoltohenkilöstö on toiminut nopeasti ja tehokkaasti.
13. Kelpo-kehittämistoiminta on innostanut kaikkia kunnan opettajia kehittämään opetustaan oppilasmyönteiseksi.
14. Kelpo-kehittämistoiminnan tuella oppilassiirrot erityisopetukseen vähenevät.
15. Oppilaalle annettu tehostettu tuki on erityisopetusta parempi tapa auttaa oppilasta.
16. Kunnassamme luokanopettajien ja aineenopettajien vuoropuhelu on ongelmaton.
17. Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on luonteva osa koulujen työskentelyä.
18. Esiopetus on kiinteä osa perusopetusta.

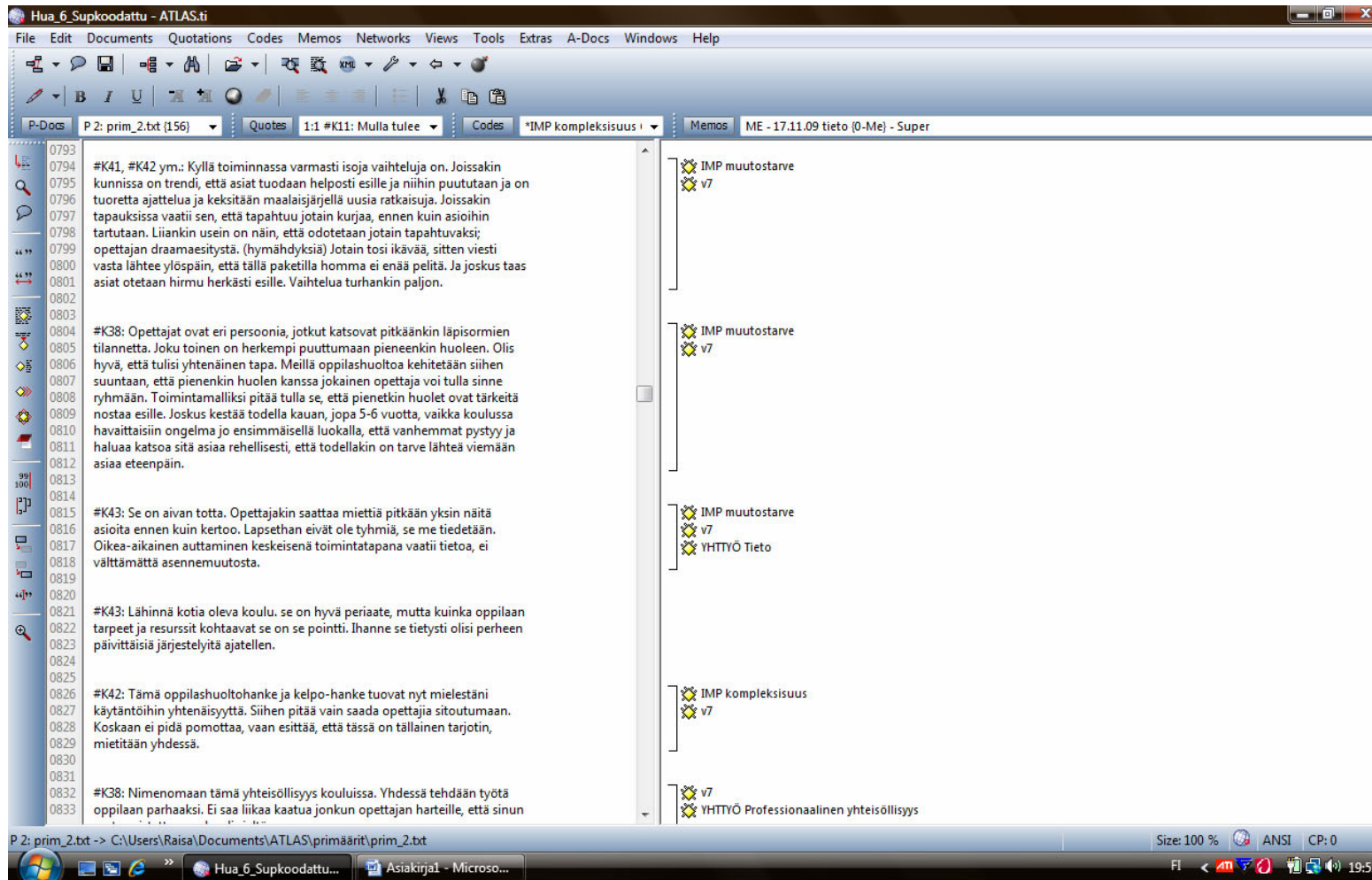
Lopullisia kysymyksiä täydentävät kysymykset (samat teemat toistuvat, käytetään tarvittaessa)

19. Peruskoulua koskeva lainsäädäntö ei ole enää ajanmukainen.
20. Oman kunnan opetustoimen henkilöstö on osaavia ammattilaisia.
21. Lähikuntien välinen yhteistyö on tukenut oppilaiden opiskelua.
22. Kunnan koulut ovat toimintaedellytyksiltään tasavertaisia.
23. Varhainen puuttuminen on tuonut hyviä tuloksia oppilaiden oppimiseen ja opiskeluun.
24. Opettajat huomaavat nopeasti, jos oppilaan opiskeluun tarvitaan tehostettua tukea.
25. Opettajat pystyvät tukemaan oppilaitaan parhaiten silloin, kun opetus tapahtuu yhteisessä oppimistilassa.
26. Kelpo-kehittämistoiminta tukee kunnan ja koulujen opetuksen kehittämistä

Taulukko 1. Teoreettisen analyysivälineen sisältökuvaus

IMPLEMENTAATIO	YHTEISTYÖ
<p>(Muutoksen luonne)</p> <p><b>Muutostarve</b> yhteyden näkeminen välillä: nykytila (mahdolliset haasteet) ja reformihanke</p> <p><b>Ymmärrettävyys</b> reformin sisällön käytännön merkitys yhteinen ymmärrys kohteesta ja tarvittavista keinoista</p> <p><b>Kompleksisuus</b> reformin rakenteen kompleksisuus reformin vaikeus: vaaditut taidot uskomukset, opetusmateriaalit ja -strategiat</p> <p><b>Paikalliset tekijät</b> paikallinen koulusysteemi (sosiaaliset tekijät) reformihistoria: kokemukset aiemmista hankkeista</p> <p>keskinäiset suhteet: tuki, apu, kannustus toimijat: opettajaryhmät, rehtori</p>	<p><b>Moraalinen päämäärä</b> yksilön yli menevä merkitys mikrotaso: oppilaan elämän mahdollisuudet, kuilun umpeen kurominen välillä hyvät/heikot oppilaat makrotaso: koulutuksen yhteiskunnalliset aspektit epäitsekäät päämäärät: oppilas itsekkäät päämäärät: ammatillinen tyydytys</p> <p><b>Tieto</b> kaikkien ulottuville, jakaminen: asia-/taitotieto työyhteisön kyky luoda uutta tietoa edellytyksenä: keskusteluyhteydet, sisäisten suhteiden vahvistaminen</p> <p><b>Professionaalinen yhteisöllisyys</b> kasvualusta kehitykselle kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu myös opettajien tavoitteeksi yhteiset toimintamallit, menetelmäpankit toisten työn seuranta, arviointi, oppiminen, työn jakaminen</p>

MUUTOSPROSESSIN PERSPEKTIIVIT	
<p><b>Aktiivinen initiaatio ja osallistuminen</b> kuinka ja millä kokoonpanolla muutos käynnistetään</p> <p><b>Kapasiteetin kasvattaminen</b> strategia, joka auttaa kehittämään yksilöllistä/kollektiivista tietoa, kompetensseja, resursseja, motivaatiota</p>	<p><b>Muutokset käytöksessä ja uskomuksissa</b> taustaoletuksena suhde, jonka mukaan muutos siirtyy toiminnan kautta uskomuksiksi eli osallistumalla uuteen</p> <p><b>Omistajuus (abstraktio)</b> yksilö/ryhmätasolla ymmärtäminen ja toiminnan taitavuus suhteessa uudistukseen</p>



Kuva 1. Ote Atlas.ti-ohjelman näytöltä: teoria- ja lauseväittämämerkinnät primääritekstissä



```

väitteet_koodit_tuloste_b.txt - Notepad
File Edit Format View Help
Super-code: *IMP kompleksisuus COOCCUR v11 {*-0}

P 2: prim_2.txt - 2:94 [#K53: Samaan asiaan olin kiinn.] (1348:1352) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K53: Samaan asiaan olin kiinnittänyt huomiota. Eriyttäminen ja helppo, on
sanaparina aika outo. Se, mikä siitä tekee vaikeaa, on se, että nykyään on
ihmiset kategorioitu. Jokaisella on jonkun sortin diagnoosi. Tietoa pitäisi olla
huomattavasti enemmän siitä lapsenarjesta tai miten se prosessoii asioita, jotta
voitaisiin tehdä edes itseä tyydyttävä ratkaisu.

P 3: prim_3.txt - 3:65 [#K74: Eriyttäminen on haastava..] (1006:1006) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K74: Eriyttäminen on haastavaa, vaikka on tietokoneet ym. käytettävissä.

P 1: prim_1.txt - 1:64 [#K21: Tietoa eriyyttämisestä pi..] (1131:1134) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [IMP muutostarve] [v11] [YHTTYÖ Tieto]

#K21: Tietoa eriyyttämisestä pitäisi olla enemmän. Opettajat kysyvät usein,
että voivatko saada lapselle esim. luki-lausunnon voidakseen antaa hänelle
lisää aikaa. Ei siihen tarvita lausuntoa, kyllä voi antaa aikaa. Ei tiedetä mikä on
sallittua ja mikä ei.

P 3: prim_3.txt - 3:66 [#K70: Oppikirjojen laatimisess..] (1013:1014) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K70: oppikirjojen laatimisessakin pitäisi huomioida eriyttäminen, niin se
olisi ehkä helpompaa.

P 8: prim_6.txt - 8:85 [#K298: Hankkeen myötä käsitte..] (1005:1008) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K298: Hankkeen myötä käsitteiden toivoisi kirkastuvan. Tehostetusta
tuesta ym. näin hienon kaavion Helsingissä, joka lokerosa oli samat
vaihtoehdot, se oli vähän niin kuin 7 oikein joka ruudussa. (naurua) -
Selkeyttä pitäisi saada, mikä kuuluu mihinkin lokeroon.

P 4: prim_4.txt - 4:91 [#K77: Itse teen paljon töitä s..] (833:836) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K77: Itse teen paljon töitä sen eteen, että saataisiin koulutuksia
eriyttämisestä. Perähdyttäisiin sisältöihin ja erilaisiin malleihin, koska tällä
hetkellä se on aika paljon hukassa. Variaatioita varmaan on, mutta läheskään
kaikkia eriyyttämisen keinoja ei ole käytössä.

P 3: prim_3.txt - 3:64 [#K72: Siis tämä on paperilla h..] (998:999) (Super)
Codes: [IMP kompleksisuus] [v11]

#K72: Siis tämä on paperilla helppoa. Käytännön arki luokassa on
työlämpää.

```

Kuva 2. Esimerkinäkymä teoria- ja väitekoodit superkoodiksi yhdistävästä Atlas.ti-tekstiedostotulosteesta. Superkooditulosteessa näkyy, kuinka implementaatioryhmän kompleksisuusteoriakoodin ja lauseväittämän numero 11 väitekoodin alaiset sitaattiot on ryhmitelty yhdeksi kokonaisuudeksi Atlas.ti-ohjelman Query Toolin avulla.

Taulukko 3. Väitteen esityskerrat/alueellisesti haastateltujen ryhmien lukumäärä

	Väite																									
Alue	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
POHJAKAINUU	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3
ITÄ	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4								
LAPPI	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2	1/2								
ETELÄ	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	2/4	2/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	
LOUNAS	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4								
LÄNSI	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3								

Väitteet 19-26 ovat täydentäviä ja toistavat jo esitettyjä teemoja.



Taulukko 4. Muutosprosessitekijöitä kuvaavien sitaatioiden esiintyminen haastattelualueellisesti tarkastelu nro 1

<b>IMPLEMENTAATIO</b>					
Alue	<i>muutoksen luonnetekijät</i>			<i>paikalliset tekijät</i>	
	kompleksisuus	ymmärrettävyys	muutostarve	reformihistoria, kouluyht. toimijat	<i>yhteensä</i>
POHJAKAINUU	16	26	16	26	84
ITÄ	20	24	30	21	95
LAPPI	20	18	12	19	69
ETELÄ	44	29	11	40	124
LOUNAS	55	22	16	16	109
LÄNSI	35	23	14	10	82
<i>yhteensä</i>	190	142	99	132	563

<b>YHTEISTYÖ</b>				
Alue	profes. yhteisöllisyys	tieto	moraalinen päämäärä	<i>yhteensä</i>
POHJAKAINUU	20	13	14	47
ITÄ	45	30	17	92
LAPPI	15	11	7	33
ETELÄ	44	24	17	85
LOUNAS	23	14	1	38
LÄNSI	20	3	7	30
<i>yhteensä</i>	167	95	63	325

Jokainen teoreettisen koodin muodostama sitaatiojoukko sisältää ilmaisuja, jotka osoittavat ko. ominaisuuden ilmenemistä, ilmenemisen puutetta, ilmenemisen tarvetta tai em. positiointeihin kohdistuvia haasteita.

Taulukko 5. Muutosprosessitekijöitä kuvaavien sitaatioiden esiintyminen haastattelualueellisesti tarkastelu nro 2

<b>IMPLEMENTAATIO</b>					
Alue	<i>muutoksen luonnetekijät</i>			<i>paikalliset tekijät</i>	
	kompleksisuus	ymmärrettävyys	muutostarve	reformihistoria, kouluyht. toimijat	yhteensä
POHJAKAINUU	8	24	10	17	59
ITÄ	9	18	16	10	53
LAPPI	7	17	6	14	44
ETELÄ	12	22	3	25	62
LOUNAS	23	22	15	17	77
LÄNSI	12	22	11	5	50
<i>yhteensä</i>	71	125	61	88	345

<b>YHTEISTYÖ</b>				
Alue	profes. yhteisöllisyys	tieto	moraalinen päämäärä	yhteensä
POHJAKAINUU	15	12	10	37
ITÄ	28	19	12	59
LAPPI	13	8	4	25
ETELÄ	28	21	11	60
LOUNAS	19	13	0	32
LÄNSI	15	3	4	22
<i>yhteensä</i>	118	76	41	235

Jokainen teoreettisen koodin muodostama sitaatiojoukko sisältää ilmaisuja, jotka osoittavat ko. ominaisuuden ilmenemistä, ilmenemisen puutetta, ilmenemisen tarvetta tai em. positiointeihin kohdistuvia haasteita.